

Hedderich, Ingeborg; Hecker, André

Belastung und Bewältigung in Integrativen Schulen. Eine empirisch-qualitative Pilotstudie bei LehrerInnen für Förderpädagogik

Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2009, 150 S. - (Klinkhardt forschung)



Quellenangabe/ Reference:

Hedderich, Ingeborg; Hecker, André: Belastung und Bewältigung in Integrativen Schulen. Eine empirisch-qualitative Pilotstudie bei LehrerInnen für Förderpädagogik. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2009, 150 S. - (Klinkhardt forschung) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-18610 - DOI: 10.25656/01:1861

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-18610>

<https://doi.org/10.25656/01:1861>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

HEDDERICH / HECKER
**BELASTUNG UND BEWÄLTIGUNG
IN INTEGRATIVEN SCHULEN**

**BELASTUNG UND BEWÄLTIGUNG
IN INTEGRATIVEN SCHULEN**
Eine empirisch-qualitative Pilotstudie
bei LehrerInnen für Förderpädagogik

von
Ingeborg Hedderich und André Hecker

VERLAG
JULIUS KLINKHARDT
BAD HEILBRUNN • 2009



Titelbild: Burnout von Helga Loer

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2009.7.1. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2009.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN: 978-3-7815-1691-5

Inhalt

1. Fragestellung	7
2. Aktueller Stand der lehrerbezogenen Burnout- und Belastungsforschung	9
2.1 Burnout – Karriere eines Stiefkindes	9
2.2 Lehrerbelastungsforschung	15
2.3 Lehrerbelastung: empirische Ergebnisse	17
2.4 Das transaktionale Stressmodell: ein integrierendes Modell der Lehrerbelastung	27
2.5 Die Potsdamer Lehrerstudie	29
3. Integrative und inklusive Schulbildung in Theorie und Praxis	37
3.1 Integration und Inklusion: Theoretische Grundlagen	37
3.2 Lehrerbildung und Inklusion – neue Wege in der Lehrerausbildung	41
3.3 Integration und Inklusion – empirische Perspektiven	45

Untersuchungsteil

4. Belastung und Bewältigung im integrativen Unterricht – eine empirisch-qualitative Pilotstudie bei LehrerInnen für Förderpädagogik	55
4.1 Forschungsmethodische Grundlagen: Qualitative Sozialforschung	55
4.2 Das Experteninterview in der qualitativen Sozialforschung	59
4.3 Die eigene Untersuchung: Entwicklung der Fragestellung	64
4.4 Fallauswahl – die Stichprobe	69
4.5 Wahl der Methode	71
4.6 Die Konstruktion des Leitfadens	72
4.7 Die Durchführung der Interviews	75
4.8 Die Transkription	76
4.9 Die Auswertung der Interviews	76
4.10 Ergebnisse: Belastungen	83
4.10.1 Belastungen: umweltbedingt	85
4.10.2 Belastungen: personenbedingt	89
4.10.3 Belastungen: Zusammenfassung	91
4.11 Ergebnisse: Bewältigung	91
4.11.1 Bewältigung: umweltbedingt	93
4.11.2 Bewältigung: personenbedingt	101
4.11.3 Bewältigung: Zusammenfassung	104

6 Inhalt

4.12 Ergebnisse: Anforderungen	104
4.12.1 Anforderungen: Integrationsspezifische Anforderungen	104
4.12.2 Anforderungen: Zusammenfassung.....	108
4.13 Ergebnisse: Standort	109
4.13.1 Standort: Arbeitsverhalten	110
4.13.2 Standort: Befindlichkeiten	112
4.13.3 Standort: Zusammenfassung.....	113
5. Diskussion der Ergebnisse.....	115
5.1 Die Interpretation der Ergebnisse im Zusammenhang mit dem transaktionalen Stressmodell	116
5.2 Beantwortung der Untersuchungsfrage	117
6. Ausblick: Schlussfolgerungen für den integrativen Unterricht	119
Literatur	121
Anhang	
I. Demographie der Stichprobe	127
II. Transkriptionsergebnisse.....	128
1. Belastungen	128
2. Bewältigung.....	134
3. Anforderungen	144
4. Standort.....	146

1. Fragestellung

Die gesundheitliche Situation von Lehrerinnen und Lehrern erfährt zunehmendes gesellschaftliches und politisches Interesse. Spektakuläre Beiträge über die Arbeitssituation an deutschen Schulen zeugen von einem wachsenden Problembewusstsein. So titelt die Zeitschrift DIE ZEIT (Nr. 40) am 25.09.2008 „Die Angst der Lehrer“. Zwar dominiert noch immer das Bild des Lehrerberufs als „Halbtagsjobber“ (Schaarschmidt 2005), jedoch zeigen fachwissenschaftliche Publikationen des Themas deutliche Kritik an diesem Bild. Dieses zunehmende Interesse bedingt eine vermehrte Forschungsaktivität, die die Situation von Lehrerinnen und Lehrern vor allem aus einer psychologischen Perspektive erhellt.

Das deutsche Schulwesen steht vor tiefgreifenden Erneuerungen, um die ihm angetragenen Veränderungen, wie z.B. die vergrößerte Heterogenität der Schülerschaft durch einen höheren Anteil von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und auch die fachwissenschaftlich gebotene Integration¹ bzw. Inklusion von Kindern mit Behinderung in das allgemeine Schulwesen zu gewährleisten.

Die vorliegende Studie untersucht die Schnittmenge dieser beiden Forschungsbereiche, indem sie sich Förderschulpädagoginnen und Förderschulpädagogen an integrativen Schulen widmet. Unter der Beachtung der besonderen Situation der integrativ tätigen Lehrer (z.B. Unterrichten im Team und eine starke Leistungsheterogenität der Schüler) sollen Belastungen und deren Bewältigung untersucht werden. Konkret werden mit Hilfe von Experteninterviews (vgl. Gläser und Laudel 2004) Lehrerinnen und Lehrer im integrativen Unterricht befragt. Dabei zielt die vorliegende Untersuchung vor allem auf Förderschulpädagoginnen und Förderschulpädagogen ab, die durch die besondere Beschaffenheit des integrativen Unterrichts doppelt gefordert sind: Zum einen arbeiten sie in einer Tätigkeit zu der die meisten von ihnen kaum bzw. nicht gezielt ausgebildet wurden, zum anderen ist ihr Arbeitsplatz selbst nicht die Sonderschule – sie sind sozusagen Mitbringsel der Integration in der Regelschule. Unter diesen Prämissen lassen sich folgende Fragestellungen formulieren:

1. Welche Belastungssituationen werden in der integrativen Arbeit von Förderschulpädagogen deutlich?
2. Mit welchen Bewältigungsstrategien können sie diesen entgegenwirken bzw. der eigenen Erschöpfung vorbeugen?

¹ In der vorliegenden Publikation wird für das anzustrebende Ziel des gemeinsamen Unterrichts der Begriff Integration verwendet, obwohl dem pädagogischen Forschungsstand nach der Begriff Inklusion geboten zu sein scheint (vgl. Kap. 3). Gleichwohl zeigte sich in der Probandengruppe vornehmlich eine Verwendung des Begriffes Integration, sodass sich auch Autorin und Autor entschlossen haben, den Begriff in der theoretischen Diskussion zu verwenden.

8 Fragestellung

Zur Beantwortung dieser Fragestellungen wird zunächst im theoretischen Teil der Arbeit der Stand der Lehrbelastungsforschung beleuchtet, bei dem sich zeigt, dass zu der besonderen Situation von integrativ tätigen Förderschulpädagogen kaum Forschungsergebnisse vorliegen. Darüber hinaus wird der theoretisch-empirischen Fundierung der Inklusion im zweiten Kapitel Beachtung geschenkt. Im anschließenden Untersuchungsteil soll mit Hilfe der Experteninterviews und der qualitativen Inhaltsanalyse die Entwicklung der Untersuchung dargestellt werden. Daraufhin werden die Untersuchungsergebnisse referiert, welche die Grundlage für eine interpretierende Beantwortung der Forschungsfragen bieten. Bei einem folgenden Ausblick werden Schlussfolgerungen für die weitere integrative Arbeit von Förderschulpädagogen gezogen.

2. Aktueller Stand der lehrerbezogenen Burnout- und Belastungsforschung

2.1 Burnout – Karriere eines Stiefkindes

Obwohl der Begriff Burnout mittlerweile in der Alltagssprache gerade berufstätiger Menschen Eingang gefunden hat, um eigene Erschöpfung und Belastetheit zu verbalisieren, ist es der psychologischen Forschung noch nicht gelungen, eine einheitlich anerkannte Definition zu entwickeln. Demgegenüber ist im Gesundheitswesen der Begriff Burnout als Grundlage für Krankheitsbeschreibungen und Behandlungswege bereits breit etabliert. Dennoch findet sich der Begriff nicht im ICD-10, dem Klassifizierungsinventar von Krankheiten der Weltgesundheitsorganisation (international classification of diseases, dt.: Internationale Klassifikation von Erkrankungen). Das ICD-10 bildet die Grundlage für die Abrechnungsfähigkeit medizinischer Leistungen im deutschen Gesundheitswesen. Im ICD-10 findet sich der Begriff Burnout nicht innerhalb der Kategorie der psychischen Störungen (der Bereich F) sondern in der Kategorie Z, die die Einflüsse zusammenfasst, die zu einer Inanspruchnahme des Gesundheitswesens führen, die nicht in anderen Kategorien erfasst werden konnten. Dabei taucht der Begriff „Burnout“ unter dem Diagnoseschlüssel Z73 auf, der allgemeine Schwierigkeiten bei der Lebensbewältigung kodiert. Damit wird Burnout kein eigenständiger Krankheitswert zugeordnet, jedoch wird durchaus sein Beeinträchtigungscharakter anerkannt. Dass diese Einordnung die unklare Diagnose zur Folge hat oder aus dieser resultiert, ist in der Fachwissenschaft noch immer umstritten.

Erstmals wurde der Begriff „Burnout“ im Zusammenhang mit beruflicher Tätigkeit von dem New Yorker Psychoanalytiker Herbert Freudenberger 1974 verwandt. In seinem Artikel „A staff Burnout“ beschrieb er aus einer psychoanalytischen Perspektive die auffallende Veränderung von Haltung und Einstellung von ehrenamtlichen Helfern, die in einer New Yorker sozialpsychiatrischen Einrichtung tätig waren. Eine ursprünglich sehr hohe Helfermotivation wurde über einen gewissen Zeitraum zunehmend durch abwertende, zynische und distanzierte Einstellungen ersetzt. Freudenberger beobachtete und beschrieb diese Entwicklungen sehr genau und nutzte dabei den Begriff „Burnout“. Auf der Grundlage dieses Artikels kam es zu einer Phase von Fallbeschreibungen, die ähnliche Entwicklungsverläufe bei anderen Helfern bestätigen konnten. Dieses Wissen griff die amerikanische Sozialpsychologin Christina Maslach auf, um einen Fragebogen zu konstruieren, mit dessen Hilfe sie die Verarbeitung von Belastungen wie Tod, Trauer und Krankheit bei Menschen in psychosozialen Berufen untersuchen wollte. Dabei entstand das Maslach-Burnout-Inventary (MBI, Maslach und Jackson 1986), der sich auf drei Dimensionen bezog:

1. Emotionale Erschöpfung: Ein Gefühl emotionaler Überforderung.
2. Depersonalisierung/Zynismus: Ein Verlust von positiven Einstellungen und Emotionen gegenüber Patienten/Klienten/Schülern. Diese werden durch zynische und abwertende Einstellungen ersetzt.
3. Reduzierte Leistungsfähigkeit: Die wahrgenommene Leistungsfähigkeit gegenüber den beruflichen Anforderungen nimmt ab.

Mit Hilfe dieses Fragebogens gelangte die Burnout-Forschung in ihre empirische Phase, in dem mit Hilfe des MBI zahlreiche Menschen untersucht wurden. So entstanden Normstichproben für Populationen und einzelne Berufsgruppen. Der Erfolg des Testinstruments zeigt sich in seiner bis heute geltenden Dominanz innerhalb der Burnout-Forschung, wie folgende Grafik zeigt:

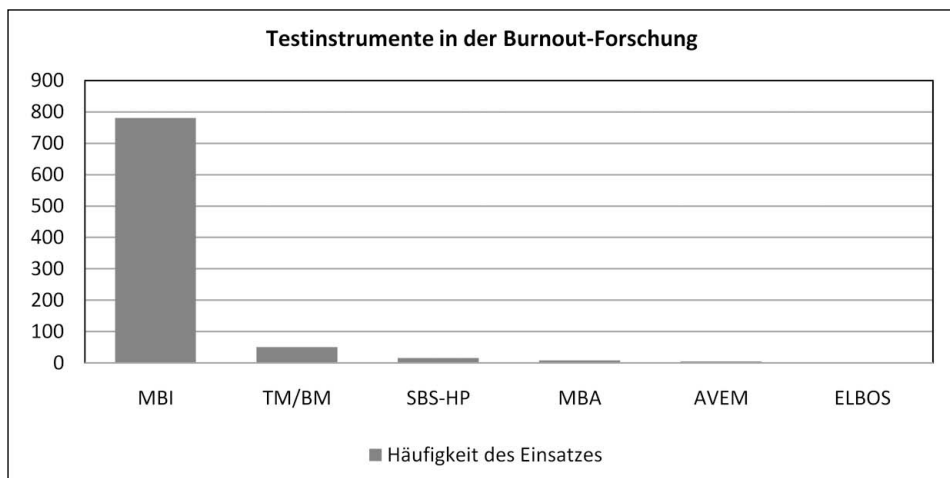


Abb. 1: Die Bedeutung verschiedener Fragebögen für die Burnout-Forschung (Quelle: Hillert und Marwitz 2006, 85, modifiziert)

Die Grafik entstand aus einer Anfrage an die Forschungsdatenbank Psyc-Info und zielte auf über 2.200 vorliegende empirische Publikationen zum Thema Burnout. Die Treffer ergaben sich aus der Kombination von Suchbegriffen Burnout und MBI und den jeweils weiteren angegebenen Testverfahren. Neben dem überragenden Erfolg des MBI tritt ein zweiter bedeutender Fragebogen hervor, das Tedium Measure (TM/BM; dt. = Überdruß-Skala) von Pines und ihrer Arbeitsgruppe, das ebenfalls ein berufsgruppenunspezifisches Messinstrument zur Erhebung berufsbezogener Belastung darstellt. Für Pines et al. (1993/2000) ist Burnout eine körperliche, geistige und emotionale Erschöpfung, die durch eine gefühlsmäßige Überlastung ausgelöst wird. Diese Erschöpfung wird begleitet von Gefühlen der Hilfs- und Hoffnungslosigkeit sowie negativen Einstellungen gegenüber anderen und sich selbst. Damit zeigen sich relative Ähnlichkeiten zum MBI von Maslach. Ferner fanden die Fragebögen SBS-HP (Staff Burnout Scale of Health Professionals), das MBA (Meier Burnout Assessment), das deutschsprachige AVEM (Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebnismuster) und die Emener-Luck Burnout Skala (ELBOS) verwandt.

Mit Hilfe dieser Testinstrumente (vornehmlich dem MBI) trat die Burnout-Forschung nach einer Phase der Fallbeschreibungen in eine empirische Phase, wie folgende Grafik zeigt:

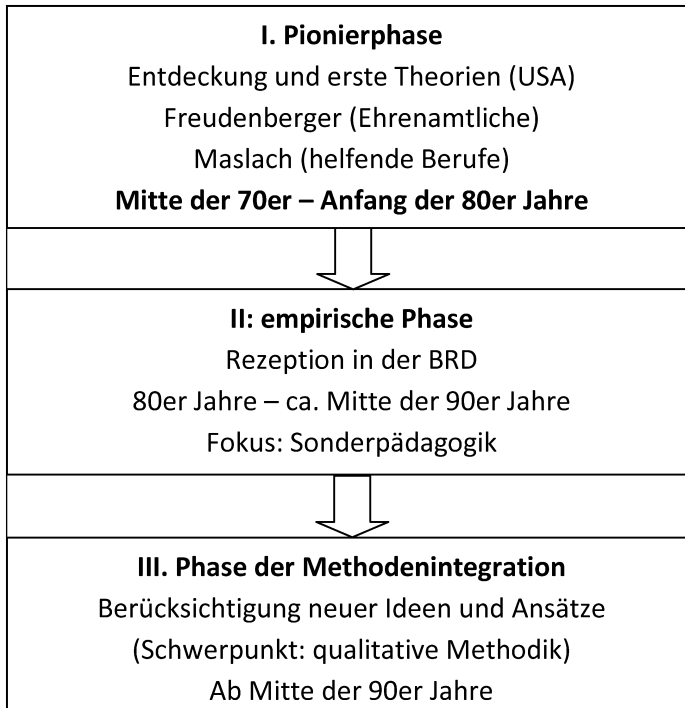


Abb. 2: Historische Entwicklung des Burnout-Syndroms (in Anlehnung an Schmid 2003, 36, modifiziert)

Ab Mitte der 1990er Jahre erfolgten erste Rezeptionen der amerikanischen Forschungsarbeiten im deutschsprachigen Raum. Zu nennen ist hierbei besonders die Arbeit von Barth (1990), die die erste umfangreiche deutschsprachige Untersuchung zum Thema Burnout bei Lehrern vorlegte (vgl. Barth 1997). Auch sie nutzte das MBI, um Belastungsmaße bei Lehrern an Grund- und Hauptschulen miteinander zu vergleichen. Diese Arbeiten wurden später in anderen Schultypen fortgesetzt (z.B. Anstötz 1987 und Hedderich 1997). Gleichwohl blieb eine theoriebezogene Diffusion bestehen, weil sich trotz aller Bemühungen keine einheitliche Definition als Grundlage der wissenschaftlichen Arbeiten durchsetzen konnte. Dabei gilt, dass durch die häufige Verwendung des MBI für die jeweils vorliegende Untersuchung stillschweigend die Maslachsche Burnout-Definition von Emotionaler Erschöpfung, Depersonalisierung und reduzierter Leistungsfähigkeit übernommen wurde. Maslach selbst entwickelte ihr Verständnis von berufsbezogener Belastung weiter, so dass sie heute, einem dimensional Verständnis folgend, emotionale Zustände berufstätiger Menschen mit Hilfe von drei Dimensionen wie folgt charakterisiert:

Tab. 10: Dimensionen beruflicher Zufriedenheit zwischen Identifikation und Burnout
(Quelle: Maslach und Leiter 2001, 154)

Burnout	–	Identifikation
Erschöpfung	–	Energie
Zynismus/Depersonalisation	–	verstärktes Engagement/Bekenntnis
Unzufriedenheit/geringes Leistungsempfinden	–	Effizienz/höheres Leistungsempfinden

Dabei gilt eine Faktorenkonstellation jeweils auf der ungünstigen Seite als Burnout. Damit verlässt Maslach die Vorstellung einer festen Entität Burnout. Sie selbst beschreibt Burnout wie folgt (Maslach und Leiter 2001, 18):

„Burnout ist ein Maßstab für die Diskrepanz zwischen dem Wesen eines Menschen und dem, was er in seiner Arbeit tun muss. Es stellt einen Verschleiß von Werten, Würde, Geist und Willen dar – einen Verschleiß der menschlichen Seele. Es ist eine Krankheit, die sich schrittweise und gleichmäßig über einen längeren Zeitraum ausbreitet und die Menschen in einen Teufelskreis bringt, aus dem es nur schwer ein Entrinnen gibt.“

In ihrer Definition betont Maslach den prozessualen Charakter von Burnout, der sich nicht in einer Dichotomie „Ausgebrannt – nicht ausgebrannt“ manifestiert. Viel mehr ist es von schleichenden Übergängen gekennzeichnet.

Es ist eine deutschsprachige Arbeit von Matthias Burisch (1994) gewesen, die Burnout als phasenhaftes Geschehen darstellt. Seiner Vorstellung nach ist Burnout ein Prozess, der sich in folgenden sieben Phasen beschreiben lässt (siehe Abb. 3, S. 13).

Dieses Modell zeigt, dass nach einer Phase des vermehrten Engagements, meist nach dem Berufseinstieg, auftretende Misserfolge und Erschöpfungen mit einem erhöhten Engagement beantwortet werden. Sollte an diesem Punkt kein Erfolgserleben eintreten, beantwortet das betroffene Individuum diesen Umstand zunächst mit einer Reduktion des Engagements für seine Klienten, für andere allgemein und für seine Arbeit. Es kommt zur Entwicklung einer negativen Einstellung. Das Individuum erlebt sich als unfähig zu geben, was von Zynismus begleitet wird. Darauf folgen emotionale Reaktionen wie Schuldzuweisungen, Depressionen, Schuldgefühle, Stimmungsschwankungen und Bitterkeit. Diese können jedoch in Aggressionen umschlagen. Betroffene tendieren dazu, anderen die Schuld am eigenen schlechten Zustand zu geben. Es kommt zu Nörgeleien und Launenhaftigkeit, was von der Umwelt als erhöhte Reizbarkeit wahrgenommen wird. Darauf folgt die Phase des Abbaus, die sich vor allem auf die kognitive Leistungsfähigkeit, die Motivation und die Kreativität bezieht. Es kommt zu Konzentrationsschwächen und einer verringerten Initiative und Phantasie. Diesem Abbau folgt eine Verflachung des sozialen, des emotionalen und des geistigen Lebens. Dieses führt zum Rückzug, zur Abnahme von emotionalen Reaktionen und einer Reduktion der persönlichen Anteilnahme am Leben anderer. Hinzu kommen Desinteresse und Längeweile als Symptome. In diesem fortgeschrittenen Stadium treten bereits psychosomatische Reaktionen wie eine Schwächung der Immunabwehr, ein erhöhter Blutdruck und erhöhte Muskelspannung auf. Diese Reaktionen gehen oftmals einher mit einem vermehrten Sub-

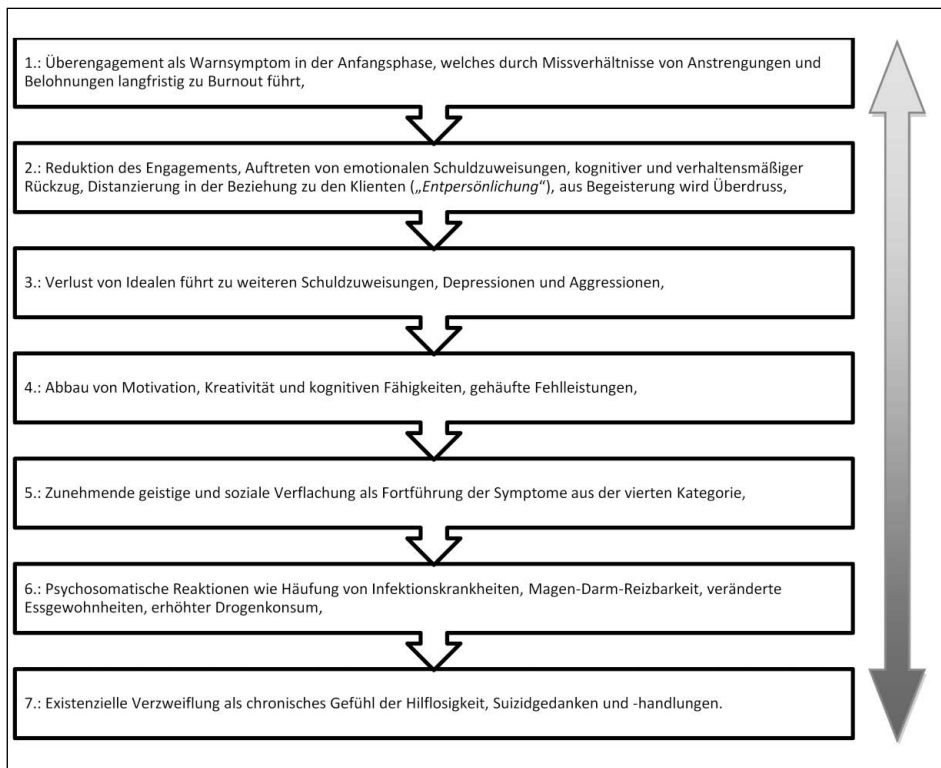


Abb. 3: Die sieben Burnout-Phasen (Quelle: nach Burisch, 2006, 24 ff.)

stanzmissbrauch, um die unangenehmen Folgen der Beanspruchung zu verdecken. Am Ende des Burnout-Zyklus steht für Burisch die existenzielle Verzweiflung, die sich in einem chronischen Gefühl der Hilflosigkeit verdichtet. Für den Betroffenen hat das Leben jeden Sinn verloren. Charakteristisch sind für Burisch am Ende des Burnout-Zyklus' die auftauchenden Suizidphantasien und die erhöhte Wahrscheinlichkeit, diese auch umzusetzen.

Der Verlauf der Phasen ist jedoch nicht zwingend, sondern kann auch sprunghaft und jeweils fortschreitend oder rückwärts erfolgen. Bei der Betrachtung dieses Phasenmodells betont Burisch (2006) selbst, dass es sich nicht um ein empirisch abgesichertes Modell handelt (was auch aus forschungsethischen Gründen nicht prüfbar wäre). Vielmehr basiert diese Theorie auf Erfahrung und einer systematischen Auswertung der vorliegenden Forschungsarbeiten.

Am Ende der 1990er Jahre geriet das methodische Vorgehen der Burnout-Forschung zunehmend in die Kritik. So wurde bereits in der Arbeit von Rook (1998) für die vermehrte Anwendung von qualitativen Methoden plädiert. Fünf Jahre später zog Rösing (2003) das Urteil, dass die Burnout-Forschung sich dieser Kritik nicht angenommen hätte (ebd., 203):

„Es ist ganz klar, dass dieses Problem in der Burnout-Forschung, monoton, und immer und immer weiter auf dem MBI-Messinstrument basierend vor sich hin zu forschen – bei großen, eindrucksvollen Sample-Zahlen, immer eindrucksvolleren statistischen Verfahren und immer komplizierteren praxisfernen Ergebnissen – [...] noch nicht überwunden ist.“

Nach ihrer Ansicht befindet sich die Burnout-Forschung zwar auf intellektuell höchstem Niveau, hat sich dabei aber von ihren Wurzeln entfernt. Sie resümiert (ebd., 234):

„Überwunden aber, ist damit auch der Mensch. Er ist auf der Strecke geblieben. Das Leiden wird überhaupt nicht mehr sichtbar.“

Und weiter heißt es (ebd., 236):

„Für die buchstäblich Tausenden von Befragten, egal welcher Nation, welchen Berufes, welchen Alters, welchen Geschlechts, definiert die Burnout-Forschung erst einmal selbst, was Burnout zu sein hat – nämlich die Antworten auf das MBI. Man kommt gar nicht mehr auf den Gedanken, die Betroffenen zu fragen, was sie mit Burnout meinen, wenn sie von Burnout reden. [...] Burnout wird ‚versuchsperson‘-extern definiert, Burnout wird zu einer fixen Entität, wird reifiziert, ist etwas ganz bestimmtes, was man HABEN kann. Bedeutungen, Interpretationen, Assoziationen, Wertungen sind ausgeblendet.“

Die Autorin fasst den Zustand der Burnout-Forschung schließlich wie folgt zusammen (ebd., 234):

„Die Burnout-Forschung könnte etwas mit Brennen und Brand zu tun haben, heiß und mitreißend sein, aber sie ist ganz überwiegend langweilig, öde, trocken, kleinkariert und streckenweise erschütternd banal. Ist die Burnout-Forschung selbst ausgebrannt?“

So bleibt festzuhalten, dass es der Burnout-Forschung nicht gelungen war, sich auf eine einheitliche Beschreibung und Definition festzulegen. Rook (1998) hatte selbst in einer Metaanalyse 15 verschiedene Burnout-Definitionen als Grundlage für wissenschaftliche Untersuchungen gefunden. Rösing (2003) merkt an, dass Burnout als unscharfe Aneinanderreihung von Merkmalen („undefined entity“, ebd., 66) die systematische Forschung erschwere. Pragmatische Betrachtungen (wie z.B. zusammenfassend Hedderich 1997) sehen negative Erlebnisse auf der individuellen Ebene als kleinsten gemeinsamen Nenner, während Fengler (2001) Burnout als prägnanten Ausdruck für seelische Belastungen in helfenden Berufen beschreibt. Hillert und Marwitz (2006) analysieren, dass die hohe Popularität des Begriffes Burnout zwar dessen wissenschaftliche Festsetzung erschwere, zugleich aber erlaubt, dass Betroffene unterschiedliche negative Erlebniszustände öffentlich äußern können. Hierzu trägt nach Ansicht der Autoren auch die Unschärfe des Begriffes bei. So bleibt am Ende festzustellen, dass unter dem Begriffsdach Burnout unterschiedliche Bedeutungen, Assoziationen und Zuschreibungen beheimatet sind. Diesen Umstand beschrieb Paine bereits 1982 (zit. n. Burisch 2006, 20), in dem er fünf Verständnisse von Burnout in der Wissenschaft fand, die eine vergleichende Kommunizierbarkeit von Ergebnissen erschweren:

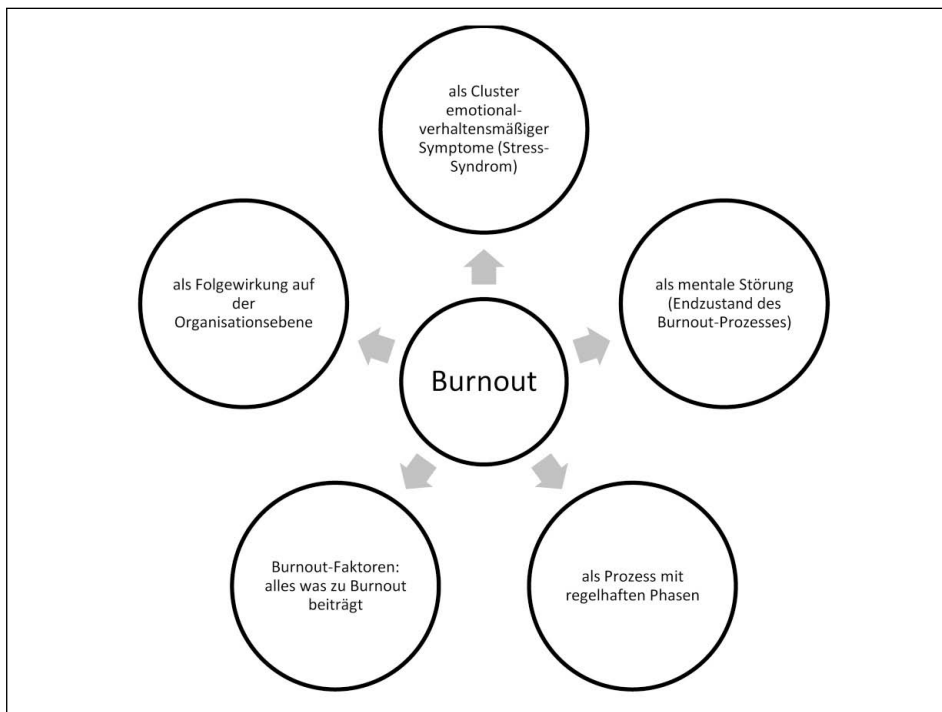


Abb. 4: Die fünf Bedeutungen von Burnout (nach Paine 1982, zit. n. Burisch 2006, 20)

Somit zeigt sich – bei aller Kürze der hier vorgestellten Forschungsergebnisse – ein eher uneinheitliches Bild der Burnout-Forschung. Es fehlt eine allgemein akzeptierte Definition, die eine systematisierte Vergleichbarkeit unterschiedlicher Studien erleichtert. Daraus resultiert eine große Uneinheitlichkeit bezüglich weiterer burnout-relevanter Forschungsergebnisse, die sich z.B. den Ursachen oder den Folgen widmen. Dieser Umstand gilt exemplarisch auch für das folgende Kapitel der Lehrerbelastungsforschung, die innerhalb der Burnout-Forschung im deutschsprachigen Raum einen hohen Stellenwert besitzt. Somit werden Forschungsarbeiten zu Ursachen und Folgen von Burnout in diesem Kapitel aus der Perspektive der Lehrerbelastung betrachtet.

2.2 Lehrerbelastungsforschung

Innerhalb der Burnout-Forschung hatte die lehrerbezogene Belastungsforschung stets eine exponierte Stellung. Der bereits erwähnte Beitrag von Barth (1990) als erste deutschsprachige Rezeption der amerikanischen Belastungsforschung widmete sich Lehrerinnen und Lehren. Auch später zeigte sich, dass diese Berufsgruppe ein besonderes Forschungsinteresse weckte. Dabei zielen viele Untersuchungen auf die Erhellung von Burnout-Ursachen innerhalb des Lehrerberufes. Körner (2003) differenziert grundsätzlich drei Richtungen der Forschung:

1. Differentialpsychologische-individuenzentrierte Ansätze
2. Arbeits- und organisationspsychologische Ansätze
3. Soziologisch-sozialwissenschaftliche Ansätze

Individuenzentrierte Ansätze

Die individuenzentrierten Ansätze verstehen Burnout und Belastung vornehmlich als intra-individuelles Phänomen und blenden Umweltfaktoren weitgehend aus. Der Persönlichkeit wird eine zentrale Rolle zugewiesen. Freudenberg (1974) nahm eine übertriebene Helfermotivation als Grund für die Burnout-Entwicklung an. Schmidbauer (2002, 2003) verband das Scheitern des Helfers mit überzogenen idealistischen Selbstbildern, einer übertriebenen Selbstlosigkeit und Aufopferungsbereitschaft. Zur Beschreibung dieser für ihn typischen Faktorenkonstellation wählte er den – mittlerweile sehr populären – Begriff des Helfersyndroms.

Arbeits- und organisationswissenschaftliche Ansätze

Die arbeits- und organisationswissenschaftlichen Ansätze untersuchen spezifische Arbeitsverhältnisse vor Ort und versuchen bestimmende Faktoren von Burnout zu identifizieren. So sind die Sozialpsychologinnen Maslach und Pines Vertreterinnen einer Forschung, die davon ausgeht, dass bestimmte Missverhältnisse („misfits“, Maslach und Leiter 2001) zwischen den Anforderungen eines Arbeitsplatzes und den Eigenschaften einer Person zentrales Moment der Burnout-Genese sind. Pines et al. (2000) beschreiben ungünstige Bedingungsgefüge, wie z.B. mangelnde Anerkennung und fehlende soziale Unterstützung von Vorgesetzten und Teamkollegen als Hauptursache für das Ausbrennen in helfenden Berufen. Auch neuere Theorien wie die Gleichgewichts- und Reziprozitäts-Modelle (vgl. Rösing 2003) lassen sich unter diesem Ansatz referieren. Diese untersuchen Arbeitsbeziehungen vor allem nach den Kriterien von subjektiven Investitionen und Ertrag. Hier wahrgenommene Ungleichgewichte zwischen diesen beiden Faktoren sind theoriegemäß eine Ursache für das Ausbrennen, weil langfristig hohe Investitionen nicht mit einem subjektiv als angemessen bewerteten Ertrag verbunden sind. Ebenfalls unter diesen Ansätzen sind die deutschsprachigen Arbeiten von Zapf (2002) zu nennen, der sich auf die zu leistende Emotionsarbeit in psychosozialen und Dienstleistungsberufen konzentriert. Emotionsarbeit bezeichnet die Tätigkeit, welche Berufstätige erbringen, um ihre eigenen, oftmals negativen Gefühle Kunden und Klienten gegenüber, den Gefühlen anzupassen, die von Arbeitgebern und der Berufsrolle erwartet werden. Zapf (2002) konnte enge Zusammenhänge zwischen dem Ausmaß der Emotionsarbeit und anderen Burnout-Werten (z.B. nach dem MBI) nachweisen.

Soziologisch-sozialwissenschaftliche Ansätze

Sozialwissenschaftliche Theorien untersuchen Burnout und Belastung unter der Perspektive der gesellschaftlichen Verhältnisse. Aktuelle Umbrüche in der Arbeitswelt, wie zunehmende Verdichtung der Arbeit bei gleichzeitiger Abnahme subjektiver Sicherheiten führen für das Individuum zu paradoxen Situationen, die mit einer erhöhten Leistung beantwortet werden. Hillert und Marwitz (2006) sehen in dieser Situation eine Krise unserer gegenwärtigen Arbeitsgesellschaft. Diese Mechanismen weiten sich bis in den öffentlichen Beschäftigungssektor aus. Durch einen gezielten Umbau, der sich an marktwirtschaftlichen Prämissen orientiert, werden managementbezogene Begriffe wie z.B. Budgetierung, Dienstleistung und

Leistungsvereinbarungen zur Beschreibung z.B. von pädagogischer Arbeit gebraucht. So fällt in der aktuellen Debatte um die Ausrichtung der Schule auf, dass hier vermehrt Leistungsorientierung und Vergleichbarkeit von Ergebnissen zu einem Wettbewerb führen, der dem Einzelnen höhere Leistungen abverlangt.

Somit zeigt sich, dass die Lehrerbelastungsforschung unterschiedliche Herangehensweisen zur Erhellung von Belastungssituationen aufweist. Aktuellere Publikationen versuchen, systematische Raster zu schaffen, um Forschungsarbeiten sinnvoll einordnen zu können. Damit soll eine höhere Vergleichbarkeit und Anschlussfähigkeit der Untersuchungsergebnisse erreicht werden.

2.3 Lehrerbelastung: empirische Ergebnisse

Tab. 2: Ergebnisse der Lehrerbelastungsforschung (in Anlehnung an Körner 2003, 99–101)

Autoren(gruppe) und Erscheinungsjahr	Ergebnisse getesteter Zusammenhänge zwischen Burnout und unabhängigen Merkmalen
Personenbezogene demographische Merkmale	
Geschlecht	
Barth (1997)	Kein signifikanter Zusammenhang
Hedderich (1997)	Kein signifikanter Zusammenhang
Demographische Merkmale (Familienstand, Beruf des Partners, Kinder, Freizeit etc.)	
Barth (1997)	Keine signifikanten Zusammenhänge für sämtliche Burnout-Maße und Familienstand, Beruf des Partners oder Kinder
Lechner et al. (1995)	Kein Zusammenhang zwischen Familienstand, Kinderzahl und Burnout
Persönlichkeitsmerkmale, Einstellungen, Deutungsprozesse, Bewältigungsstile	
Berufsbezogene Einstellungen, Erwartungen, Rollen- / Erziehungsziele	
Barth (1997)	Keine bedeutsamen Zusammenhänge zwischen Burnout und berufsbezogenen Einstellungen; Schwache positive Korrelation zwischen „Berufung“ im Sinne von Idealismus und Burnout
situative Bedingungen der Arbeitstätigkeit und der Arbeitsumgebung	
Arbeitszeit	
Barth (1997)	Kein Zusammenhang zwischen Arbeitszeit-Belastung und Burnout
Hedderich (1997)	Vollzeitbeschäftigte geben eine eingeschränkere Leistungsfähigkeit an als teilzeitbeschäftigte Sonderschullehrer; umgekehrter Zusammenhang bei vollzeit- bzw. teilzeitbeschäftigten Hauptschullehrern
Objektive Arbeitsplatzmerkmale wie Schulgröße, Schulform, Klassenstufe	
Barth (1997)	Kein Zusammenhang zwischen Schulart, Standortgröße, Stadt-Land, Klassenstufe oder Schulgröße und Burnout
Hedderich (1997)	Deutlich niedrigere Ausprägungen auf allen drei Burnout-Dimensionen bei Sonderschullehrern im Vergleich zu Hauptschullehrern
Lechner et al. (1995)	Kein Zusammenhang zwischen Standortgröße und Burnout

Mitte der 1990er Jahre setzte im deutschsprachigen Raum eine vermehrte Forschungsaktivität zu den Belastungssituationen im Lehrerberuf ein. Die Arbeit von Barth (1990/1997) kann dabei als Initialzündung gesehen werden. Weitere Arbeiten untersuchten Zusammenhänge zwischen verschiedenen Variablen des Schulalltages und der Lehrerbeltung, wie die vorangegangene Übersicht zeigt.

Eine Zusammenschau der vorliegenden Forschungsarbeiten verdeutlicht, dass mit Hilfe der gewählten Methoden (vorrangig Einsatz des MBI) keine einheitliche Erkenntnislage hergestellt werden konnte. Eine genauere Betrachtung der Studien kann jedoch interessante Einzelergebnisse zeigen. Die Studie von Hedderich (1997) weist bei der Befragung von Lehrern an deutschen Schulen für Körperbehinderte signifikant niedrigere Burnout-Werte als eine amerikanische Normstichprobe auf. Dieses Ergebnis bezog sich auf alle drei Dimensionen des MBI. Auch der Vergleich mit einer Kontrollgruppe, die aus Lehrern an Hauptschulen bestand, bestätigte, dass Lehrer an Schulen für Körperbehinderte signifikant niedrigere Werte auf allen drei Dimensionen hatten. Die nachfolgende Grafik erlaubt eine Einordnung der Ergebnisse Hedderichs im Vergleich zur erwähnten amerikanischen Normstichprobe und weiteren deutschsprachigen Untersuchungen:

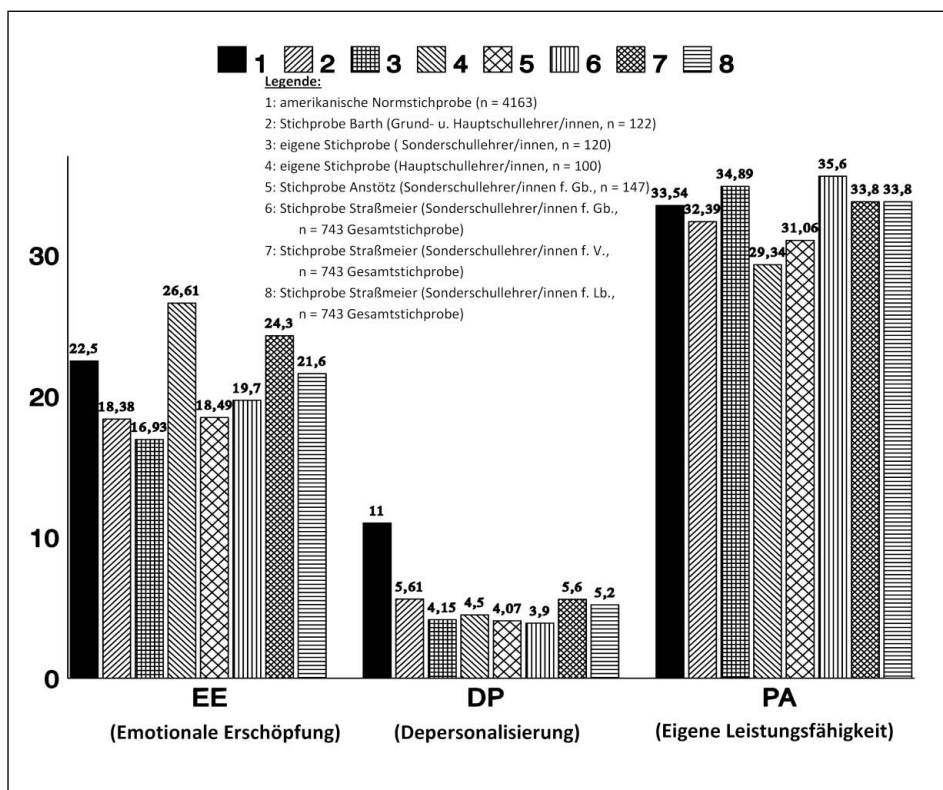


Abb. 5: Mittelwerte der Burnout-Dimension verschiedener internationaler und nationaler Stichproben (Hedderich 1997, 81)

Es zeigt sich, dass zwischen den Lehrern für körperbehinderte² und den Lehrern für geistigbehinderte³ Schüler eine hohe Parallelität bestand. Die Autorin erklärte dieses Ergebnis folgendermaßen: Zum Zeitpunkt der Erhebung näherte sich die Schülerschaft in beiden Schulformen einander an. Vor allem durch die Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit schwersten Behinderungen veränderten sich damals beide Schulformen in ihrem Selbstverständnis und pädagogischem Schwerpunkt. Die Grafik zeigt die auffallend erhöhten Burnout-Werte an Schulen für Lernbehinderte, an Schulen zur Erziehungshilfe und an Hauptschulen. Eine mögliche Erklärung wäre der hohe Erziehungsanteil an diesen Schulen und eine nachschulische Situation, die nur als äußerst ungünstig zu bezeichnen ist.

Auf der Grundlage der bereits beschriebenen Kritik zeigt sich gerade in jüngster Zeit in der Lehrerbelastungsforschung ein verstärktes Innovationsstreben. So wurden neue Systematisierungsversuche unternommen und neue Forschungsansätze und Messinstrumente entwickelt.

Als Beispiel hierfür sind Krause und Dorsemagen (2007a) zu nennen, die mit Hilfe des neuen Messinstrumentes COPSOQ (ein berufsgruppenunspezifischer Fragebogen) nachweisen, dass Lehrer fast aller Schulformen überdurchschnittliche Belastungsmaße im Vergleich zu anderen Berufsgruppen aufwiesen.

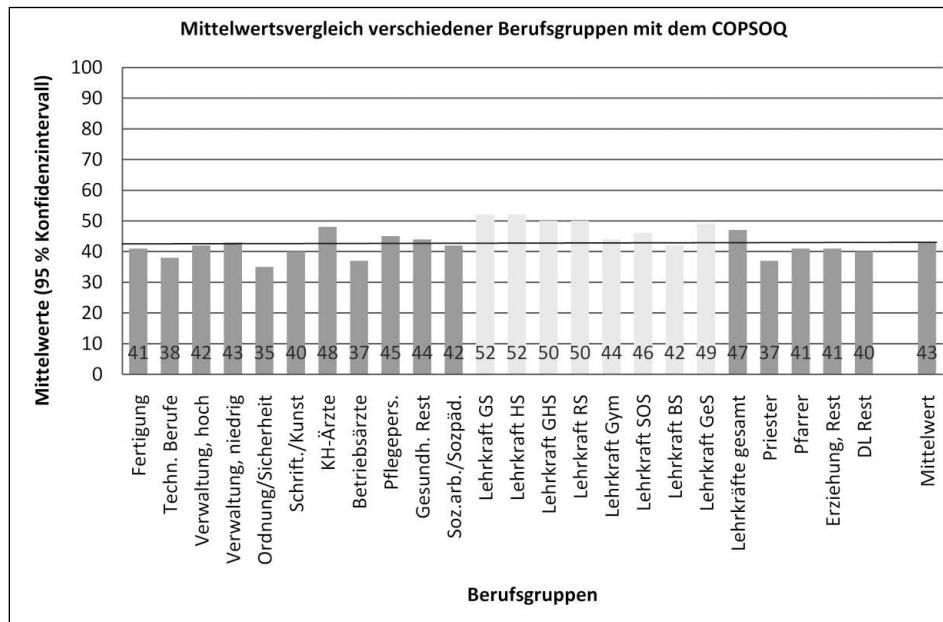


Abb. 6: Berufsgruppenvergleich zum Personal Burnout mit Hilfe der COPSOQ-Datenbank (Stand 1/2007, N=4279, die Abkürzungen geben die Schulform an, Quelle: Krause und Dorsemagen 2007a, 53, modifiziert)

2 Hier wird die zum Untersuchungszeitpunkt gebräuchliche Terminologie verwendet.

3 S.o.

Die Grafik verdeutlicht, dass Lehrkräfte an fast allen Schulformen überdurchschnittliche Belastungsmaße zeigten. Am wenigstens belastet waren Lehrkräfte an Gymnasien, während Lehrkräfte an Grundschulen und Hauptschulen die höchsten Belastungsmaße aufwiesen.

Für ihre Ausführungen berufen sich die Autoren auf eine amerikanische Metaanalyse von Kyriacou (2004, zit. n. Krause und Dorsemagen 2007a), der in einer Rangreihe die Hauptbelastungspunkte amerikanischer Untersuchungen zur Lehrerbeltung nennt:

- Unterricht mit unmotivierten Schülern
- Aufrechterhalten der Disziplin
- Zeitdruck und Arbeitsumfang
- Veränderungen
- von anderen evaluiert zu werden
- Umgang mit Kollegen
- Selbstwertgefühl und Status
- Verwaltung und Management
- Rollenkonflikte und Ambiguität
- schlechte Arbeitsbedingungen

Krause und Dorsemagen (2007a) zeigen auf, dass die bisherige Lehrerbeltungsforschung von unterschiedlichen Argumentationsmustern, bzw. Paradigmen ausging. Dabei bezeichnen sie ein Paradigma als epistemologisches Modell bzw. als mentales Modell. Im Wesentlichen zeigten sich bisher folgende fünf Paradigmen der Lehrerbeltungsforschung:

- *Gesellschaftliche Veränderungen*: Autoritätsverlust und fehlende Wertschätzung des Lehrberufs, Medienkonsum der Kinder und Jugendlichen
- *Merkmale des Lehrberufs*: bestimmte konstante Merkmale, die sich auf die Tätigkeit und die Gesundheit auswirken (z.B. Gratifikationskrisen bestimmter Berufe, bei denen Anforderungen und Belohnung aus der Balance geraten sind)
- *Arbeitssituation des Schultyps*: Bsp. Rütli-Schule, unterschiedliche Altersteilzeitregelungen für unterschiedliche Schultypen
- *Arbeitssituation an der Schule*: die konkreten Bedingungen divergieren auch innerhalb eines Schultyps
- *Bedeutung der Persönlichkeit*: identische Belastung führt zu unterschiedlichen Beanspruchungen, als Ursache gelten Persönlichkeitsmerkmale und zeitlich stabile individuelle Bewältigungsstrategien

Für alle fünf Paradigmen sind in der bisherigen Forschung Belege gefunden worden, deren Vergleich, bzw. systematische Einordnung kaum möglich ist, so dass auch Metaanalysen bisher keine Hauptfaktoren herausarbeiten konnten, die paradigmengenübergreifend bedeutsam erschienen. Allerdings bilden diese fünf Paradigmen eine gute Grundlage für ein systematisches Raster zur Einordnung der Forschungsarbeiten, das wie folgt aussieht:

(1) Gesellschaftliche Rahmenbedingungen					
Einflussfaktoren					
(2) Arbeitsbezogene Einflussfaktoren		(3) Personenbezogene Einflussfaktoren			(4) Außerberufliche Einflüsse
objektivierbar	Subjektive Wahrnehmung	Demografisches	Persönlichkeit, Motive & Eigenschaften Biographie	Coping/ Bewältigungsstile	
Folgen					
(5) kurzfristig aktuelle Beanspruchungsreaktionen		(6) Mittel- bis langfristige chronische Beanspruchungsfolgen			(7) Nicht-lehrerbezogene Folgen
Intervention					
(8) Verhältnisprävention			(9) Verhaltensprävention		

Abb. 7: Raster zur Einordnung empirischer Untersuchungen der Lehrerbelastungsforschung (Quelle: Krause und Dorsemagen 2007a, 59, modifiziert)

Im Folgenden sollen nun zu den einzelnen Rubriken des Rasters Forschungsergebnisse vorgestellt werden, um einen aktuellen Abriss des Standes der Lehrerbelastungsforschung zu referieren.

Rubrik I: Gesellschaftliche Rahmenbedingungen

Unter dieser Rubrik subsumieren Krause und Dorsemagen (2007a) alle Untersuchungen, die sich auf die volkswirtschaftlichen Variablen, bzw. auf die politischen Systeme im Bezug zum Lehrerberuf stützen. Ebenso zählen hierzu Forschungsarbeiten zum Image des Lehrerberufes. Allerdings weist diese Rubrik bislang kaum ertragreiche Bezüge zur Lehrerbelastungsforschung auf.

Rubrik II: Arbeitsbezogene Einflussfaktoren

Unter dieser Rubrik sammeln die Autoren alle Untersuchungen, die auf objektiven Erfassungsmethoden basieren, wie z.B. die Messung von Arbeitszeit, Lärm, Verhalten von Schülern (und ähnlichem). Ebenso zählen hierzu Untersuchungen, die subjektive Erfassungsmethoden wie die Wahrnehmung von Tätigkeitseigenschaften, Entscheidungsspielräume und Anforderungsvielfalt erheben. Darüber hinaus wird die Wahrnehmung von Organisationsmerkmalen wie Karriere- und Fortbildungsmöglichkeiten und die eingeschätzte Beziehung zu Schülern, Eltern, Kollegen und Vorgesetzten erfasst. Auch die Bewertung der eigenen Aufgaben und der eigenen Rolle, sowie die subjektive Einschätzung des eigenen Berufsimages sind Forschungsgegenstände, die unter dieser Rubrik aufzuführen sind. Krause und Dorsemagen (2007a) weisen darauf hin, dass Zeitdruck, fehlende Erholungspausen, Unterrichtsstörungen sowie die sozialen Beziehungen zu Kollegen und Vorgesetzten erhebliches Belastungspotential haben. Auch die Ergebnisse der PISA-Studie ließen sich dahingehend deuten, dass an Schulen

mangelnde materielle und personelle Versorgung herrschen. Ebenso gäbe es Probleme mit der Arbeitshaltung und mit dem Verhalten der Schüler. An dieser Stelle sind auch die Ergebnisse einer interessanten arbeitspsychologischen Studie, die ebenfalls von Krause und Dorsemagen (2007b) vorgelegt wurde, zu nennen. Mit Hilfe eines Messinstruments RHIA (RegulationsHindernisse in der Arbeit) wurden Lehrer an ihrem Arbeitsplatz untersucht. Hierfür nutzten die Autoren Videoaufnahmen, die durch geschulte Beobachter ausgewertet wurden, um die Struktur des Unterrichts und anschließend Regulationshindernisse und Überforderungen zu erfassen. Es konnte bestätigt werden, dass Schulen, die das Unterrichtsgeschehen auf den Vormittag konzentrieren und dabei einen starren 45-Minutentakt aufwiesen, häufiger Situationen schufen, die als Fehlbeanspruchung zu klassifizieren waren. Ein weiterer Untersuchungsgegenstand war ein systematischer Vergleich der Unterrichtsformen. Die Autoren verweisen darauf, dass in Deutschland die Lehrkräfte bezüglich der methodischen Ausgestaltung des Unterrichts relativ große Freiheiten besitzen. Nach ihrer Ansicht herrscht hierzulande eine Kultur des fragend-entwickelnden Frontalunterrichts, der allerdings zunehmend in die Kritik gerät. Mit Hilfe des Messinstruments RHIA konnte Kruse (2004) diese Unterrichtsform mit dem Gruppenunterricht vergleichen. Er stellte fest, dass die Annahme nur teilweise bestätigt werden konnte, dass Gruppenunterricht zwar eine längere Vorbereitung benötigt und mit einem höheren Lärmpegel verbunden ist, dafür aber im Unterricht selbst weniger Regulationshindernisse auftraten. Vielmehr war es so, dass Gruppenunterricht durchschnittlich auf 30 Regulationshindernisse traf, während es beim fragend-entwickelnden Unterricht nur 20 waren. Allerdings fanden die meisten Regulationshindernisse nur in den Übergangsphasen statt, so dass für gruppenunterrichtserfahrene Lehrer die auftretenden Regulationshindernisse weniger gravierend waren.

Ein anderes objektiv-messbares Kriterium zur Beschreibung des Arbeitsplatzes von Lehrerinnen und Lehrern ist die Arbeitszeit. In der Freiburger Arbeitszeitstudie von Dorsemagen et al. (2007) wurde das Erleben aktueller Arbeitszeitregelungen von Lehrkräften untersucht. Dabei galt es, Kriterien zu entwickeln, anhand derer Arbeitszeitmodelle beschrieben und miteinander verglichen werden können. Hierzu wurden 661 Lehrer aller Schulformen befragt. Folgende Grafik stellt die Ergebnisse dar (siehe Abb. 8, S. 23).

Die Ergebnisse zeigen, dass die befragten Lehrerinnen und Lehrer die pädagogische Qualität allgemein als wichtigstes Kriterium ihrer Arbeitszeitgestaltung nannten. Die ebenfalls häufig erwähnte Arbeitszeitgerechtigkeit bezieht sich hingegen auf eine angemessene Darstellung und Vergleichbarkeit auch der nicht-schulgebundenen Tätigkeiten wie Vorbereitungen und Korrekturen. Ebenso erscheint es wichtig, Arbeitszeit nach außen und nach innen transparent zu gestalten und gleichmäßiger zu verteilen. Darüber hinaus scheint den Befragten die Möglichkeit zur Kommunikation und Kooperation mit den Kollegen wichtig zu sein, was sich auch in der hohen Bedeutung des wahrgenommenen Sozialklimas in der Schule widerspiegelt. Auffallend ist, dass die wichtigsten Kriterien wie hochwertige Qualität, Arbeitszeitgerechtigkeit, gutes Sozialklima, Kooperation und Begrenzung der Arbeitszeit gleichzeitig relativ niedrige Bewertungen hinsichtlich der Zufriedenheit mit der jeweils aktuellen Regelung aufwiesen. Die Punkte Zeitsouveränität und Verwaltungsaufwand hingegen werden in der aktuellen Regelung als relativ gut eingeschätzt, gleichzeitig wird ihnen jedoch nur eine

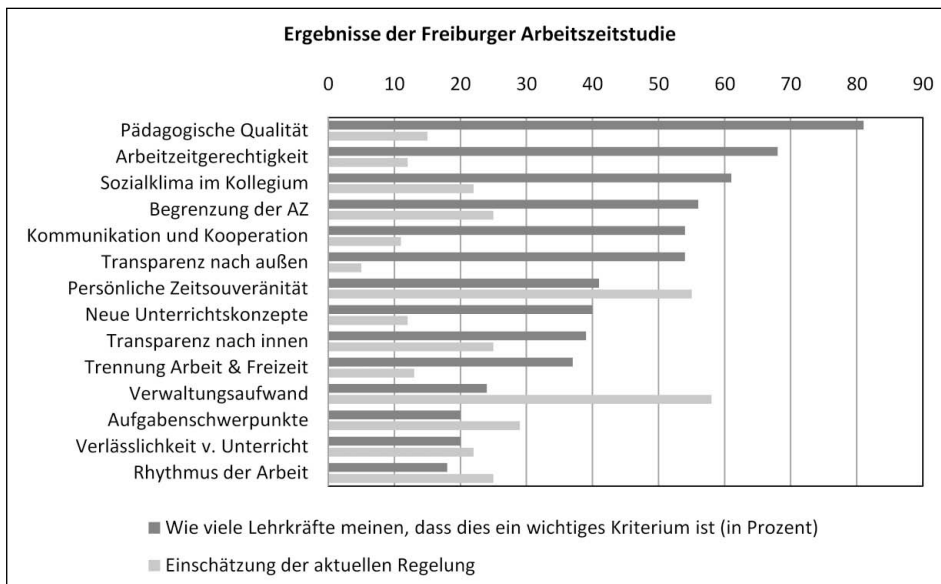


Abb. 8: Ergebnisse der Freiburger Arbeitszeitstudie (Quelle: Dorsemagen et al. 2007, 240, modifiziert)

geringe Bedeutung zugewiesen, so dass die Freiburger Arbeitszeitstudie eher zu einer ungünstigen Bewertung der aktuellen Arbeitszeitregelung gelangt. So scheint das Pflichtstundenmodell kaum geeignet, den anstehenden Änderungen der schulischen Rahmenbedingungen Rechnung zu tragen. Auch findet kaum eine systematische Evaluation der unterschiedlichen Modelle in unterschiedlichen Bundesländern statt. Vor allem aber betonen die Autoren, dass neue Arbeitszeitmodelle vor allem Möglichkeiten zum gegenseitigen Austausch und zur sozialen Unterstützung enthalten müssen. Gleichwohl schränken Dorsemagen et al. (2007) ein, dass eine Umsetzung solcher Forderungen mit Schwierigkeiten verbunden sein würden, da Veränderungen zunächst negativ bewertet und eine Erhöhung der Präsenz- und Kooperationszeiten die Zeitsouveränität, die bisher als positiv bewertet wird, beschneidet.

Rubrik III: Personenbezogene Einflussfaktoren

Unter dieser Rubrik fassen Krause und Dorsemagen (2007a) die Forschungsbereiche zusammen, die sich vor allem intra-individuellen Dispositionen von Lehrerinnen und Lehrern widmen. Häufig werden demografische Variablen untersucht. Allerdings halten die Autoren fest, dass es zahlreiche, aber z.T. widersprüchliche Ergebnisse der Studien gibt. So seien z.B. Frauen in der Tendenz belasteter als Männer, was vermutlich auf geschlechtsspezifische Situationsbewertungsmuster zurückgeführt werden muss. Darüber hinaus kommen individuelle Aspekte der Persönlichkeit als moderierende Variable in Frage. Häufig wird dabei auf folgenden Variablen zurückgegriffen:

- Persönlichkeitseigenschaften wie Selbstwirksamkeitserwartungen, Hardiness und Neurotizismus
- Typisierungen von Persönlichkeiten: z.B. Helfersyndrom

- Kompetenzen: Qualifikationen und Handlungsstrategien
- individuelle Einstellungen: zu Schülern, Fach und Beruf
- Biographisches: individuelle Lebenslernerfahrung

Tatsächlich zeigt sich für die Autoren gerade im Punkt der allgemeinen und berufsbezogenen Motive, dass es der Forschung nicht gelungen ist, einheitliche Ergebnisse hervorzubringen. Auch eine Unterscheidung zwischen unterschiedlichen Bewältigungs- bzw. Copingstilen wie palliativ-emotionszentriert oder instrumentell-problemorientiert scheint angesichts der unterschiedlichen Charakteristik von Belastungssituationen nicht eindeutig als positiv oder negativ beschreibbar. So stellt sich die Frage der Angemessenheit, weil nur bei hoher Kontrollmöglichkeit der Situation ein problemorientierter Bewältigungsstil sinnvoll ist. An diesem Punkt sei noch auf eine weitere, nahezu fundamentale Kritik an der Burnout-Forschung hingewiesen, die Rösing (2003) vorgelegt hat. Sie hat bei einer Zusammenfassung unterschiedlicher Studien zum Schwerpunkt Burnout und Persönlichkeit folgendes Resümee gezogen (ebd., 98):

- „Das Bild ist ziemlich durchgängig negativ, Burnoutler scheinen gekennzeichnet von*
- allgemeiner Gereiztheit, Ärgerneigung [...] und negativem Affekt [...],*
 - Zimperlichkeit bei der Risikowahrnehmung, Ängstlichkeit und Unzufriedenheit [...],*
 - eher niedriger emotionaler Intelligenz [...],*
 - Angstneigung als allgemeines Merkmal [...],*
 - Neurotizismus und Konkurrenzangst [...],*
 - schwachem Selbstvertrauen [...],*
 - einer gewissen Problemlösebeschränktheit [...],*
 - Neurotizismus, Introvertiertheit, narzisstische Wut, Gier nach Lob und Bestätigung [...],*
 - einer selbsterabsetzenden Haltung und passiv-aggressiven sowie zwanghaften Neigungen Z...],*
 - geringer Stabilität und viel Angst [...],*
 - und einem [...] vermeidenden, ausweichenden, zudeckenden Stil des Umgangs mit der Belastung [...].“*

Die Burnout-Forschung wird also auf die Frage nach ihrem Menschenbild zurückgeworfen. Welche Prämissen werden bei der Auswahl der Fragestellungen und der Auswahl der Testinstrumente gesetzt? Diesen Fragen hat sich die Burnout-Forschung bisher kaum gestellt. So hält Rösing (2003, 239) fest, dass:

- „... in den tausenden von Seiten von Burnout-Forschung nirgendwo einmal auch nur leise die Vermutung ventiliert [wird, die Verf.], dass ein Mensch, der an seiner Arbeit ‚ausbrennt‘ in unserer Gesellschaft vielleicht ein kostbares und sensibles Barometer der kaputten gesellschaftlichen Bedingungen und der damit korrelierten kaputten Arbeitsverhältnisse ist – der einzige, der GESUND reagiert auf kranke Verhältnisse: leidend.“*

Mit diesem Gedanken wirft Rösing eine interessante Frage auf, die die grundsätzliche Richtung der Burnout-Forschung kritisiert. Ein nicht offengelegtes Menschenbild kann so auch für die Betroffenen angesichts dieser Ergebnisse verheerende Folgen haben. Wer würde unter diesen Bedingungen eine eigene Burnout-Erfahrung artikulieren?

Rubrik IV: Außerberufliche Einflüsse

In diesem Forschungsbereich werden vor allem Auswirkungen von lebensgeschichtlich bedeutsamen Ereignissen (life-events) untersucht. Dieser breitere Fokus fand jedoch bisher kaum größeres Forschungsinteresse. So zeigten bisherige Studien nur, dass beim Themenpunkt work-life-balance vor allem Frauen Interessenskollisionen zwischen beruflichem und privatem Leben als Belastung erleben.

Rubrik V: Kurzfristige aktuelle Beanspruchungssituationen

Diese Beanspruchungssituationen treten akut und situationsspezifisch auf und lassen sich in vier Kategorien unterteilen:

- Bei den *physiologisch-biologischen Beanspruchungen* verändern sich messbare Parameter wie Herzschlag und andere psycho-physiologische Reaktionen.
- Bei den *kurzfristigen affektiven Beanspruchungssituationen* sind vor allem negative Befindlichkeiten wie Gereiztheit, Belastetheit und Ärger zu nennen. Hierzu zählt auch die zu überbrückende Dissonanz zwischen den emotionalen Anforderungen bestimmter Situationen und den jeweils tatsächlich erlebten Gefühlen. Eine hohe Dissonanz scheint im Zusammenhang mit der Gesundheit der Betroffenen zu stehen (vgl. Zapf 2002).
- *Kurzfristige kognitive Beanspruchungen* sind bisher kaum ertragreich für die Belastungsforschung untersucht worden, dabei galt das Interesse den unterrichtsimmanenten bzw. -umgebenden Kognitionen der Lehrer.
- *Kurzfristige verhaltensmäßige Beanspruchungen* sind der hohe Redeanteil im Unterricht sowie das Verhalten in den Pausen, das oftmals nicht der Erholung dient. Dem schließen sich auch Perspektiven auf das Verhalten außerhalb des Unterrichts an, wie z.B. mangelnder Schlaf.

Rubrik VI: Mittel- und langfristige Beanspruchungssituationen

Diese Untersuchungen lassen sich ebenfalls analog der kurzfristigen Beanspruchungen systematisieren. So finden sich auch hier Betrachtungen der biologischen, affektiven, kognitiven und verhaltensmäßigen Beanspruchungen. Die einzelnen Forschungsgegenstände sind übersichtsartig in folgender Grafik dargestellt (siehe Abb. 9, S. 26).

Bei einer genaueren Betrachtung der unter dieser Rubrik zu subsumierenden Forschungsergebnisse weisen Krause und Dorsemagen (2007a) darauf hin, dass entgegen der gängigen Vorstellung zwei Drittel aller Lehrer es dauerhaft schaffen, den Belastungen standzuhalten. Eine positive Einstellung zur Schule im Sinne eines affektiven Commitments würde mit einem besseren Gesundheitserleben einhergehen. Eine generelle Identifikation mit dem Lehrerberuf dagegen geht mit einem erhöhten Stresserleben einher. Bei den Untersuchungen zu den langfristigen kognitiven Beanspruchungen zeigt sich, dass mit ansteigendem Alter die Drop-Out-Intentionen und Pensionierungsabsichten entgegen der Erwartung nicht ansteigen.

Rubrik VII: Nicht-lehrerbezogene Folgen

Hier werden vor allem Auswirkungen von Lehrerbelastung auf die Volkswirtschaft untersucht, wie sie z.B. durch Kosten für die Frühpensionierung entstehen. Auch Schülerleistungen in Abhängigkeit von der Lehrerbelastung würden hier zugeordnet werden. Bisher finden sich jedoch kaum Untersuchungen, die derartige Zusammenhänge erhellen.

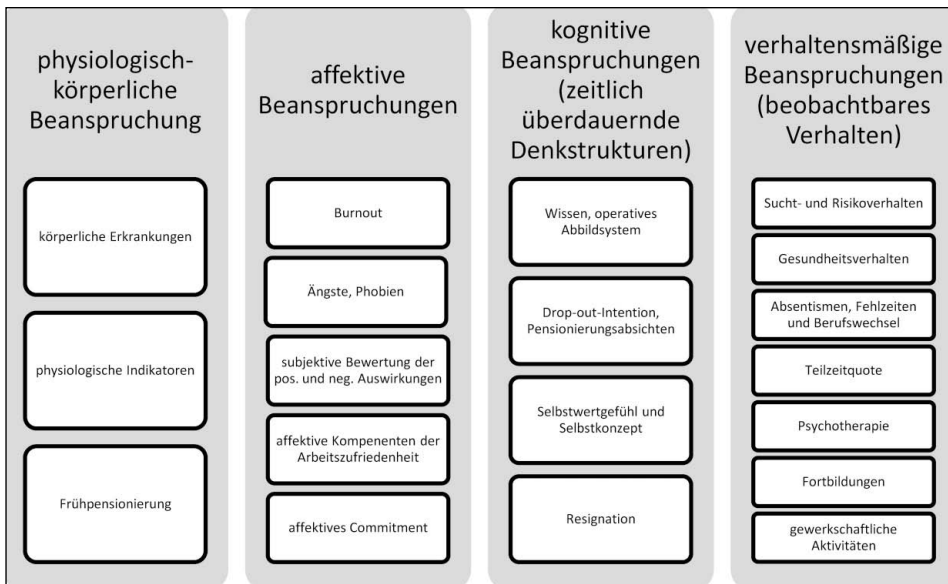


Abb. 9: Langfristige Beanspruchungsfolgen (in Anlehnung an Krause und Dorseman 2007a)

Rubrik VIII: Verhältnis- und Verhaltensprävention

Dieser Forschungszweig kann auch als Interventionsforschung bezeichnet werden und untersucht vor allem die Wirksamkeit von Interventionsmaßnahmen zur Reduktion von Belastungen. Dabei wird unterschieden, ob diese Maßnahmen beim Individuum ansetzen und z.B. mit Hilfe von Trainings die Bewältigung verbessern möchten oder ob sie arbeits- und organisationspsychologische Fragestellungen untersuchen.

Als Fazit der bisherigen Lehrerbelastungsforschung kann festgehalten werden, dass Schwerpunkte bisher vor allem auf den langfristig-affektiven Beanspruchungsfolgen (Rubrik VI) und den Persönlichkeitsmerkmalen (Rubrik III) lagen. Gegenwärtig zeichnet sich ab, dass vor allem neuartige Untersuchungen kurz- und langfristige Beanspruchungsreaktionen untersuchen, sowie berufs- und lehrerspezifische Bewältigungsstrategien erforschen. Ebenso werden Arbeitsplatzfaktoren vermehrt mit objektiven Untersuchungsmethoden erfasst.

Krause und Dorseman (2007a) sehen vor allem bei den Untersuchungen zu den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen sowie zu den gesellschaftlichen Folgen der Lehrerbelastung unzureichende Ergebnisse. Unter der Beachtung der gegenwärtigen schulischen Situation und den anstehenden Reformen des Schulwesens scheinen derartige Forschungen jedoch dringend geboten zu sein. Außerdem kritisieren die Autoren, dass Interventionen zu selten evaluiert werden. Als Forderung erheben Krause und Dorseman (2007a) konsequenterweise die vermehrte Berücksichtigung von unterschiedlichen Informationsquellen, so dass nicht nur Selbstauskünfte eingeholt werden. Auch anspruchsvollere Designs, vor allem mit Längsschnittstudien, sollen eine gezieltere Überprüfung von Theorien zu Ursache-Wirkungszusammenhängen ermöglichen, als dies bei Querschnittstudien der Fall ist. Darüber hinaus schlagen die Autoren vor, den Inhalt der Burnout-Forschung auf ein gemeinsames theoretisches Rahmengerüst zu bauen. Für einen geeigneten Kandidaten halten die Autoren ein

Das transaktionale Stressmodell zeigt, dass unterschiedliche Faktoren auf das Stresserleben des Lehrers wirken. Neben den subjektiven Bewertungen spielen die vorhandenen Ressourcen und deren Verfügbarkeit eine entscheidende Rolle. Persönlichkeitsmerkmale und Tätigkeitseigenschaften moderieren diesen Prozess. Dieses Modell scheint deshalb geeignet, weil es neben Ursachen auch Beschreibungen von Stressfolgen und deren Rückkoppelung wiederum auf das Stresserleben erlaubt. Außerdem vergisst es nicht, eine Unterscheidung zwischen kurzfristigen Stressreaktionen wie Stress und Angst und langfristigen Reaktionen wie chronischem Stress und längerdauernden Stressfolgen zu treffen. Zentral sind auch Belastungen außerhalb des Berufes, weil sie zum einen durch längerfristige Stressfolgen entstehen können, zugleich aber auch die subjektive Bewertung beeinflussen. Somit zeigt das Modell eine umfassende Berücksichtigung der Vielschichtigkeit von Stresserleben.

Christ (2004) untersuchte in einer Längsschnittstudie an einer Population von Lehramtsanwärtinnen das transaktionale Stressmodell. Der Untersuchungszeitraum betrug ein Jahr mit vier Messzeitpunkten. Die Ergebnisse seiner Studie lassen sich wie folgt darstellen:

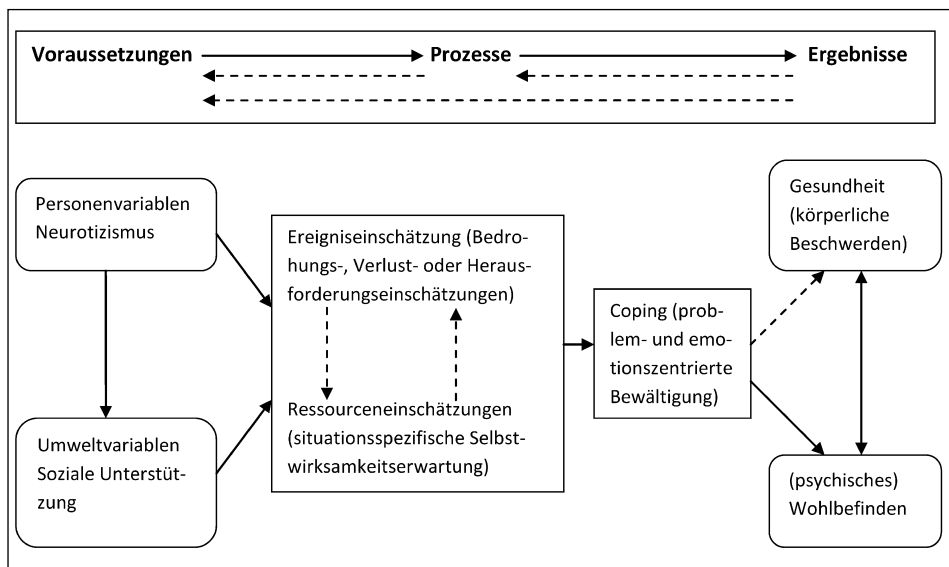


Abb. 11: Zusammenfassende Darstellung der Untersuchungsergebnisse (Quelle: Christ, 2004, 188; Anm.: die durchgehenden Pfeile stellen bestätigte Zusammenhänge dar, die nicht durchgehenden die nicht bestätigten)

Es zeigte sich, dass sich bei der Interpretation der Daten nur ein Teil der Modellannahmen bestätigen ließ. So konnten gruppeninterne Unterschiede zwischen dem jeweiligen Wohlbefinden mit Hilfe des Bewältigungsverhaltens erklärt werden. Das Ausmaß der körperlichen Beschwerden hingegen zeigte sich unabhängig vom Bewältigungsverhalten, so dass hier kein Zusammenhang angenommen werden muss. Auch zeigte sich, dass sich die Ereignis- und Ressourceneinschätzung nicht verändert hatte, sondern sich als zeitlich stabil erwies. So kann festgehalten werden, dass das transaktionale Stressmodell nicht alle Fragen erklären kann und weitere Forschungen mit Hilfe von modifizierten Modellen erforderlich sind.

2.5 Die Potsdamer Lehrerstudie

Eine der bedeutsamsten deutschsprachigen Untersuchungen im Themenfeld der Lehrerbelaustungsforschung ist zweifelsohne die von Uwe Schaarschmidt durchgeführte Potsdamer Lehrerstudie. Insgesamt wurden bereits über 7.600 Pädagoginnen und Pädagogen in unterschiedlichen Arbeitsfeldern im Rahmen dieser Studie untersucht. Dabei setzten Schaarschmidt mit seinen Mitarbeitern ein spezielles Testinstrument, das AVEM (Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster) ein, mithilfe dessen sich Stressbewältigungsmuster unterscheiden lassen. In seinen Untersuchungen fand Schaarschmidt (2005) heraus, dass der Lehrerberuf offenbar belastender als andere Berufe ist. Die Lehrerpapulation weist im Vergleich zu anderen Berufsgruppen die ungünstigste Verteilung von Stressbewältigungsmustern auf. Diese können mit Hilfe des AVEM standardisiert erhoben und klassifiziert werden. Mit 60% kann bei mehr als der Hälfte ein problematisches Stressbewältigungsmuster identifiziert werden. So stark schien keine der anderen Vergleichsberufe (z.B. im Strafvollzug, Feuerwehr und Pflegepersonal) belastet zu sein.

Das Messinstrument AVEM basiert ebenfalls auf einem transaktionalen Stressmodell, weil es berufsbezogene Anforderungen und die Nutzbarkeit vorhandener Ressourcen untersucht. Dabei unterscheidet das AVEM drei Bereiche, auf denen sich berufsbezogene Verhaltens- und Erlebensweisen manifestieren:

- Arbeitsengagement
- Widerstandskraft
- Emotionen

Diese drei Bereiche unterteilt Schaarschmidt (2005) in 11 Dimensionen.



Abb. 12: Die Dimensionen des AVEM (Schaarschmidt 2005)

Diese Dimensionen werden in einem Fragebogen mit 66 Items erhoben. Unter dem Bereich Arbeitsengagement werden vor allem Items erhoben, die die eigene Einstellung zur Arbeit beschreiben. Die Resignationstendenz bei Misserfolg wird von Schaarschmidt (2005) jeweils unter dem Aspekt des Arbeitsengagements als auch unter der Rubrik Widerstandskraft beschrieben. Dieser Bereich widmet sich der Problembewältigung und der Fähigkeit zur Regeneration. Der dritte Bereich beschreibt Emotionen, die sich auf den Beruf, auf das eigene Leben und das Erleben sozialer Unterstützung (beruflich und privat) beziehen.

Diese unterschiedlichen 11 Dimensionen lassen sich nach dem Ausfüllen des Fragebogens in vier Muster klassifizieren. Grundsätzlich unterscheidet Schaarschmidt die vorliegenden Muster in Risikohafte Stressbewältigungsmuster und gesundheitsförderliche Stressbewältigungsmuster, wie folgende Grafik verdeutlicht:

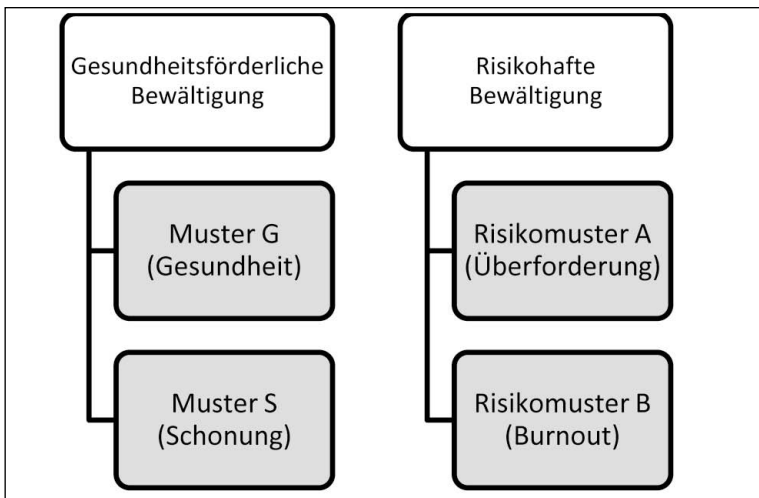


Abb. 13: Die Stressbewältigungsmuster des AVEM (Schaarschmidt und Fischer 2001)

Die folgenden Muster lassen sich kurz wie folgt charakterisieren (Schaarschmidt und Fischer 2001):

- **Muster G (Gesundheit):** Dieses Muster ist gekennzeichnet durch hohes Engagement bei erhaltener Fähigkeit zur Distanzierung. Menschen mit diesem Stressbewältigungsmuster zeigen einen offensiven Problembewältigungsstil, eine niedrige Resignationstendenz und eine hohe Erwartung bezüglich der eigenen Problembewältigungs- und Widerstandsfähigkeit bei Anforderungen.
- **Muster S (Schonung):** Diese Menschen weisen ein geringeres Engagement auf und speisen ein positives Lebensgefühl überwiegend aus ihrem Privatleben.
- **Risikomuster A (Überforderung):** Ein überhöhtes Engagement ohne entsprechende emotionale Rückkoppelung und eine niedrige Fähigkeit zur Distanzierung führen zu einer verminderten Widerstandskraft und geringerer Zufriedenheit. Das Verhalten dieser Personen kann als ein Zusammentreffen von exzessiver Verausgabung und eingeschränkter Widerstandskraft charakterisiert werden.
- **Risikomuster B (Burnout):** Dieser Bewältigungsstil ist nach Ansicht Schaarschmidts am engsten mit Burnout assoziierbar. Resignation, geringe Widerstandskraft, negative Emotionen und eine eingeschränkte Fähigkeit zur Distanzierung herrschen vor. Es finden sich ausgeprägte psychische und physische Beschwerden ebenso wie Erschöpfung, Erholungsunfähigkeit und das Erleben von Kompetenzdefiziten in Leistung und sozialkommunikativem Bereich.

Im Vergleich mit anderen Berufsgruppen weisen Lehrer über mehrere Messungen hinweg die ungünstigste Musterkombination auf, wie folgende Übersicht zeigt:

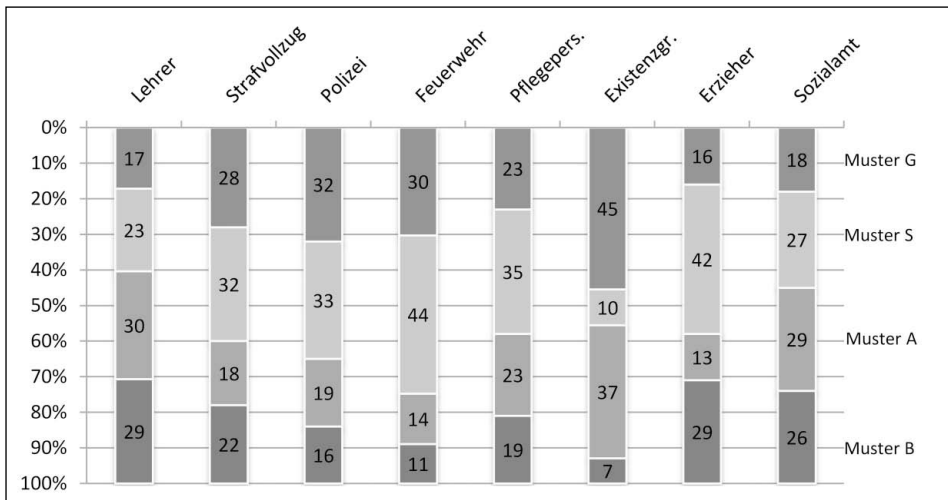


Abb. 14: Die Beanspruchungsmuster im Berufsvergleich (Quelle: Schaarschmidt 2005, 42, modifiziert)

Im Vergleich zu anderen Berufsgruppen haben Lehrer den höchsten Anteil an risikohaften Bewältigungsmustern und den geringsten Anteil des Musters G. Innerhalb der Lehrerpopulation gab es jedoch kaum Unterschiede in der Musterverteilung in Bezug auf die Schulform. Einzig das Geschlecht der Befragten zeigte deutliche Effekte – immer zu Ungunsten der weiblichen Befragten, wie folgende Grafik zeigt (siehe Abb. 15, S. 33).

Die Grafik zeigt, dass auch die Förderschulpädagogen eine ähnliche, damit aber ungünstige Musterkombination wie ihre Kollegen an anderen Schulen aufwiesen. Eine gesonderte Betrachtung von integrativ tätigen Förderschulpädagogen fand nicht statt.

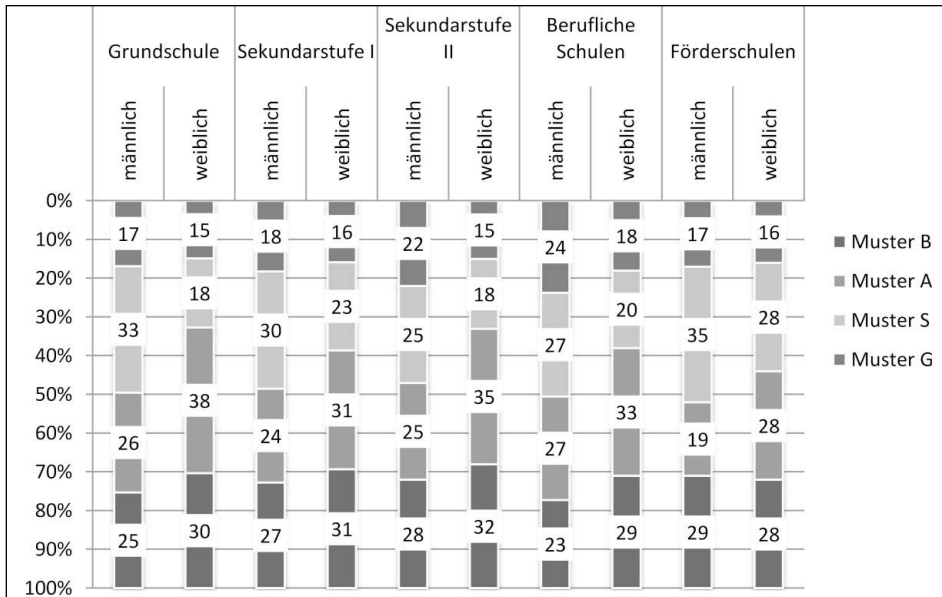


Abb. 15: Musterverteilung über die Schulformen bei Unterscheidung nach dem Geschlecht (Quelle: Schaarschmidt 2005, 75, modifiziert)

Schaarschmidt und Kieschke (2007) konnten über Wiederholungsmessungen die hohe Gesundheitsrelevanz der Muster für das psychische und körperliche Wohlbefinden sowie für die Erholungsfähigkeit bestätigen. Gleichzeitig zeigten sich Zusammenhänge zwischen Krankentagen, Pensionierungsabsichten und anderen Gesundheitsindikatoren. Menschen mit dem Muster G wiesen hier stabil bessere Werte auf als Träger der Muster S, B oder A. Diese Wiederholungsmessungen konnten auch Übergänge zwischen den Mustern feststellen, so dass die zunächst angenommene Stabilität im Sinne einer Persönlichkeitseigenschaft der Muster wieder verworfen werden musste. Allerdings zeigten sich hauptsächlich ungünstige Musterübergänge von den Mustern A und S in Richtung Muster B, wie folgende Grafik zeigt:

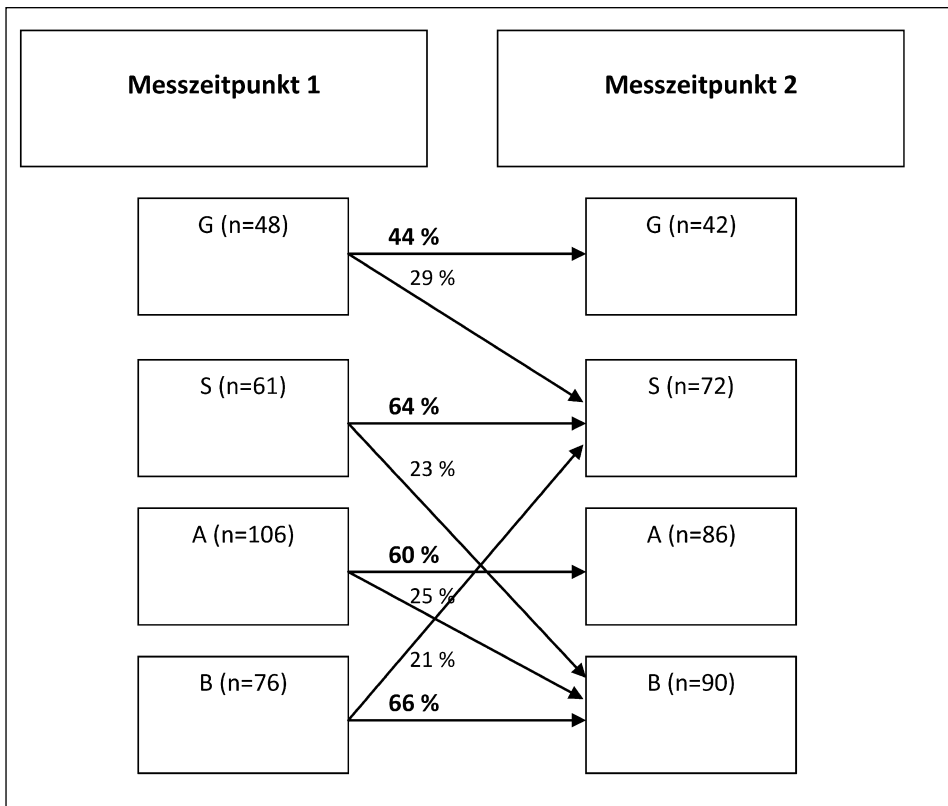


Abb. 16: Die Musterübergänge zwischen zwei Messzeitpunkten nach drei Jahren (die Grafik zeigt die Prozentangaben zu den jeweils zwei wichtigsten Wanderungen der einzelnen Muster, Quelle: Schaarschmidt und Kieschke 2007, 31, modifiziert)

Bei den 291 untersuchten Lehrern gab es keine Musterveränderungen, die als positiv interpretiert werden konnten. Es zeigte sich, dass die Muster A und G abnahmen, während die Muster S und B anstiegen. Sowohl aus der Perspektive der Lehrergesundheit als aus einer arbeitspsychologischen Perspektive ist dies eine sehr ungünstige Entwicklung, weil die beiden Muster mit hohen Engagement-Ausprägungen abnahmen. Der stärkste Anstieg zeigte sich vom Muster A zum Muster B. Dies war insofern erwartungskonform, als langfristig das Muster A mit seiner exzessiven Verausgabung nicht dauerhaft aufrecht erhalten werden kann und im Anschluss durch ein Muster mit starker Resignationstendenz abgelöst wird. Der ebenfalls hohe Übergang vom Muster S zum Muster B ist für die Autoren hingegen kein „echter“ Burnout-Zyklus, sondern eher eine langfristige Reaktion auf den Entzug der sozialen Unterstützung, den ein verringertes Engagement am Arbeitsplatz nach sich zieht.

Schaarschmidt und Kieschke (2007) stellten bei einer Betrachtung mehrerer Untersuchungen fest, dass Lehrer im Vergleich zu anderen psychosozial beanspruchten Berufsgruppen, wie z.B. Polizei und Feuerwehr, die ungünstigste Musterkombination aufwiesen. So war der Anteil des Musters G mit nur 17% deutlich geringer als der Anteil der Risikomuster,

welche zusammen knapp 60% (zu fast gleichen Teilen) ausmachten. Bei ihrer Betrachtung der Lehrerpapulation fanden Schaarschmidt und Kieschke (2007) keine nennenswerten Unterschiede zwischen den Schulformen. Deutliche Differenzen zeigten sich hingegen beim Geschlecht. So neigten Frauen durchgehend eher zu A- und B-Risikomustern als Männer. Auch zeigten sich altersbezogene Effekte im Sinne einer progressiven Verschlechterung mit zunehmendem Alter. Dabei war diese Tendenz bei Frauen ausgeprägter als bei Männern. Bei einer Differenzierung nach Regionen ergaben sich ebenso interessante Unterschiede. In den neuen Bundesländern war das angegebene Engagement höher, die Arbeit wurde als bedeutsamer eingeschätzt und soziale Unterstützung wurde häufiger erlebt als in den westdeutschen Bundesländern. In denen hingegen zeigte sich eine höhere Lebenszufriedenheit der Lehrer. Als weniger gravierend erwiesen sich die Unterschiede zwischen nördlichen und südlichen Bundesländern.

Ein wichtiger Befund der Potsdamer Lehrerstudie war, dass bereits Lehramtsstudenten eine ungünstige Musterverteilung aufwiesen. Hieraus allerdings zu schließen, dass Lehrerbelastung nur dispositionsbedingt zu verstehen ist, lehnten Schaarschmidt und Kieschke (2007) ab. Vielmehr verweise die altersbezogene Verschlechterung des Belastungserlebens deutlich auf berufsbezogene Einflüsse.

Die Suche nach Belastungsursachen wurde in der Potsdamer Lehrerstudie auch auf dem Wege der Lehrerbefragung durchgeführt. Dabei gaben die Lehrer folgende Hauptbelastungsquellen an:

- schwierige Schüler,
- große Klassen,
- hohe Stundenzahl.

Damit zeigt sich deutlich, dass Belastungsursachen vornehmlich in Umweltvariablen verortet werden. Ein ähnliches Phänomen zeigte sich bei der Frage nach Entlastung. Hier wurde vor allem die soziale Unterstützung durch Kollegen und Schulleitung genannt. Offenbar weisen also befragte Pädagogen den Variablen ihres Arbeitsplatzes einen hohen Einfluss auf das eigene Belastungserleben zu. Dem entsprachen andere Befunde von Schaarschmidt und Kieschke (2007), die nachwiesen, dass in Arbeitsumfeldern mit einer als gut erlebten sozialen Unterstützung auch signifikant weniger körperliche und psychische Beschwerden auftraten.

Insgesamt kann die Arbeit Schaarschmidts und seiner Mitarbeiter als ein bedeutsamer Teil der deutschsprachigen Lehrerbelastungsforschung bewertet werden. Mit Hilfe des AVEM können standardisiert Stressbewältigungsmuster klassifiziert und miteinander verglichen werden. Dabei zeigte sich, dass der Lehrerberuf im Vergleich zu anderen psychosozial beanspruchenden Berufen offenbar ein hohes Belastungspotential hat. Ebenso wiesen seine Studien darauf hin, dass die Belastung im Verlauf der Dienstzeit zunimmt, was neben einem Grundanteil an risikohaften Bewältigungsstilen auf berufsbezogene Einflüsseffekte hinweist.

Unter dieser Prämisse widmet sich das folgende Kapitel einem besonderen Arbeitsfeld des Lehrerberufes, welches bisher kaum Gegenstand der Lehrerbelastungsforschung war: die Arbeit im integrativen bzw. inklusiven Unterricht.

3. Integrative und inklusive Schulbildung in Theorie und Praxis

Seit dem im Jahr 1994 in der Salamanca-Erklärung 92 Regierungen und 25 internationale Organisationen einen gemeinsamen Aktionsrahmen für eine Pädagogik der besonderen Bedürfnisse schufen, bestimmt der Begriff der Inklusion zunehmend den pädagogischen Diskurs. Dabei zielt eine Pädagogik der Inklusion darauf ab, einen gemeinsamen Unterricht für Kinder mit und ohne Behinderung zu ermöglichen. In Deutschland wurden derartige Bestrebungen bereits unter dem Begriff Integration diskutiert und in die Praxis umgesetzt. Weil sich in der vorliegenden Untersuchung bei den befragten Pädagoginnen und Pädagogen der Begriff Integration für den gemeinsamen Unterricht am häufigsten zeigte, wird dieser Begriff im folgenden ebenfalls als Standardbegriff für den gemeinsamen Unterricht übernommen und nur wenn explizit auf Inklusion als konzeptionelle Weiterentwicklung der Integration eingegangen wird, gebrauchen wir den Begriff der Inklusion.

3.1 Integration und Inklusion: Theoretische Grundlagen

Eine der zentralen Herausforderungen für das deutsche Bildungswesen verbirgt sich zweifelsohne hinter dem Begriff Integration bzw. Inklusion. Hierbei gilt es, gesellschaftliche Teilhabe für Menschen in unterschiedlichen Lebenslagen auch und gerade für den Bereich der Schulbildung sicherzustellen. Für die fachwissenschaftliche Diskussion zeigen sich unterschiedliche Argumentationsschwerpunkte. So sieht Bürli (1997) in der Inklusion eine neue historisch abgrenzbare Phase der Sonderpädagogik, die der Integration nachfolgt. Seiner Meinung nach befindet sich das deutsche Schulwesen noch immer in der Phase der Separation, weist aber eine Tendenz zur Integration auf. Die unterschiedlichen zugrunde liegenden Paradigmen zeigt Sander (2003 in Anlehnung an Porter [1997]) wie folgt:

Tab. 3: Integrations- und Inklusionsverständnis im Vergleich (Quelle: Sander 2003)

Integrationsverständnis	Inklusionsverständnis
Bedarf des behinderten Kindes im Fokus	Ökosystem im Fokus
Medizinisch-diagnostisches Verständnis von Behinderung, Kind als Merkmalsträger	Diagnostik der Lehr- und Lernbedingungen (keine Persönlichkeitsmerkmale)
Expertenbezogenes Problemlösen	Kooperatives Problemlösen
Individuell zugeschnittener Lehr- und Förderplan für behindertes Kind	Verzicht auf individualisierte Förderpläne für einzelne, statt dessen Beachtung der Individualität aller Schüler
Kind wird in passender Institution platziert	In Regelschule wird Ausstattung und Arbeitsweise so geändert, dass sie für jedes Kind passt

Für Hinz (2006) liegt der Fokus der Inklusion vor allem darauf, dass Menschen mit Beeinträchtigungen als eine von vielen Minderheiten betrachtet werden und nicht als eine funktionsgeminderte eindeutig abgrenzbare Gruppe. Diese Relativierung erfolgt unter dem Gesichtspunkt der Heterogenität als konstantes und relatives Merkmal aller Gruppen. So bezieht sich das Konstrukt der Heterogenität auf mehrere Dimensionen, wodurch „Behinderung“ zu einer Heterogenitätsdimension unter mehreren wird:

- mehr oder weniger behinderte Entwicklungschancen
- Geschlechterrollen
- ethnische Zugehörigkeit
- Nationalitäten
- Erstsprachen
- Rassen
- Soziale Klassen
- Milieus
- Religionen
- sexuelle Orientierungen
- körperliche Gegebenheiten usw.

Hinz verweist auf die Wurzeln der Inklusion, die in der US-amerikanischen Bürgerrechtsbewegung entstanden ist, die bis heute gegen gesellschaftliche Marginalisierung kämpft. Für den Autor hängt die Frage, ob die Inklusion ein neues Paradigma darstellt oder nur das alte Integrationsparadigma mit verschärftem Fokus ist, vom zugrunde liegenden Inklusionsverständnis ab. Für ihn sollte Inklusion, wenn sie im Sinne eines Bürgerrechts auf Partizipation verstanden wird, als fortgesetzte Integrationspädagogik betrachtet werden. Dabei geht die Inklusion jedoch systematischer und elaborierter vor, weil die Integration nur die Ebene der Behinderung betrachtete.

Diesem Gedanken fügte Hinz (2006) noch eine internationale Dimension hinzu, weil sich durchaus in unterschiedlichen Ländern unterschiedliche Inklusionsverständnisse finden lassen. So steht in Brasilien die Beeinträchtigung durch die sozialen Dimensionen im Vordergrund während in Indien Frauen, Menschen aus ländlichen Regionen und Angehörige der untersten Kaste vornehmlich Zielgruppen der Inklusionsdebatte sind. In Südafrika hingegen beziehen sich Inklusionsforderungen vor allem auf Rasse und Gesundheit.

Inklusion als Schule für alle

Für Hinz (2006) sollte die Inklusionspädagogik aus der „sonderpädagogischen Ecke“ austreten und als Bestandteil einer allgemeinen Pädagogik, ohne falsche Universalismen und ohne eine Zwei-Gruppen-Theorie auskommen. Gleichwohl schränkt er ein, dass grundlegende Erfolge bei der Schulreform erst eintreten werden, wenn Partikularinteressen hinter dem Anspruch einer Schule für alle zurücktreten. Diese Schule für alle bedarf einer Pädagogik der Vielfalt, die die unteilbaren Heterogenitätsdimensionen kunstvoll zusammendenkt. Dafür muss eine Pädagogik der Vielfalt auf den Begriff des „Sonderpädagogischen Förderbedarfs“ als beschreibendes Merkmal verzichten. Andere Dimensionen, wie z.B. Migrationshintergrund und Geschlecht, stehen gleichberechtigt daneben. Der Autor stellt fest, dass Integration und Inklusion in Regelschulen oftmals nur sehr engagierte Kollegen interessiert, während

der Begriff Heterogenität alle Kollegen interessieren dürfte. Eine Pädagogik der Vielfalt ermöglicht außerdem den Verzicht auf stigmatisierende Begriffe und Beschreibungen, die zwar administrativ gerechtfertigt, jedoch pädagogisch wenig sinnvoll sind.

Auf dem Weg hin zu einer Schule für alle sieht Hinz (2006) vor allem die Schulentwicklung als wesentlichen Baustein für eine inklusive Schulausrichtung. Hierfür sollte Schulentwicklung nicht als neoliberal begründeter Konkurrenzkampf begriffen werden, sondern sich am Anspruch der Schule für alle orientieren und das hierarchische Denken aufgeben. Eine so verstandene inklusive Schule ist ein lernendes System, welches eine innerschulische non-kategoriale Unterstützung bietet. Ein hierfür benötigtes innerschulisches Unterstützungssystem kann hierdurch jeder Anforderung begegnen. Interdisziplinäre Arbeitsgruppen, bestehend aus Schulleitung, Lehrkräften, Sozialarbeitern, psychologischen Beratern und Therapeuten, erlauben ein gemeinsames Lösen von Problemen, ohne dabei auf Etiketten zurückgreifen zu müssen. Außerdem erfordert die inklusive Schule neue Teamstrukturen und eine Neudefinition der Rolle der zwei unterrichtenden Pädagogen. Denn inklusive Veränderungen können in der Regel nicht im Ein-Pädagogen-System vollzogen werden. Da die Rolle des Zweitlehrers häufig jedoch als unbefriedigend wahrgenommen wird, müssen die Aufgabengebiete neu austariert werden. Hinz (2006) verweist auf interessante Erfahrungen, die in der Kooperation mit anderen – vormals nicht als Lehrer tätigen Berufsgruppen – erworben werden konnten. Auf die Schwierigkeit der curricularen Integration schlägt Hinz vor, ein allgemeines Curriculum einzuführen, dass in Teilen gewissen Modifikationen unterzogen werden kann. Die curriculare Segregation durch verschiedene Lehrpläne in verschiedenen Bildungsgängen müsse beendet werden und durch ein für die entsprechende Lerngruppe modifizierbares allgemeines Curriculum ersetzt werden. Einen solchen Weg hat z.B. das Bundesland Schleswig-Holstein eingeschlagen, als es seine einzelnen Curricula abschaffte und nur allgemeine Qualitätsmerkmale benannte.

Integration, Inklusion und Exklusion

Anders als Hinz, der in der Inklusion eine Weiterentwicklung der Integration sieht, betrachtet Dederich (2006) Inklusion als einen Pol auf dem Kontinuum zwischen Inklusion und Exklusion. Dabei schließt er sich einer Perspektive an, die auch andere Wissenschaftsdisziplinen (z.B. die Soziologie) nutzen. Diese richten ihren Fokus stärker auf Exklusionsprozesse als dies die Heil- und Sonderpädagogik historisch und gegenwärtig tut. So führt Dederich in seinen systemtheoretischen Überlegungen aus, dass der normative Gleichheitsanspruch der Inklusion geradezu die Unterschiede der zu Inkludierenden hervorhebt, die in bestimmte Ansprüche umgemünzt werden und unterschiedliche Bewegungen hervorrufen. Hierdurch entsteht paradoxerweise mit dem Anspruch auf Inklusion ein ausdifferenziertes Sonder- und Subsystem. Inklusion kann demnach als Inklusion in Exklusionsbereiche gesehen werden. Dies führt zu einer Simulation von Inklusion. Als Ursache für diesen Mechanismus betrachtet Dederich (2006) die behinderungsbedingte Kommunikationsstörung, die die zeitliche Synchronisation von psychischen Systemen behindert. Dadurch kommt es zu einer Einschränkung von Freiheitsgraden, welche durch gezielte Maßnahmen kompensiert werden muss. Auf der anderen Seite strapazieren gerade solche Systeme bestimmte Individuen vermehrt und führen zu einer weiteren Exklusionsdrift, welche aber erst auffällt, wenn eine Gesellschaft ein Inklusionsgebot bzw. ein Exklusionsgebot aufstellt.

Exklusion kann als sozial-topologischer Begriff verstanden werden, der ein Hier und ein Dort bezeichnet. Mit dieser Innen-Außen-Logik können unterschiedliche Gruppen beschrieben und differenziert werden. Diese Differenzierung bezieht sich auf deren Legalitätsstatus (z.B. soziale Schichtbildung) und ihre Stigmatisierung. Exklusionsprozesse haben ihre Ursache für Dederich (2006) vornehmlich im Inneren der Gesellschaft, so dass der Terminus der Diskriminierung hier an Bedeutung gewinnt, weil es eine offizielle Vorenthaltung von gleichen Rechten für bestimmte Gruppen gibt. Dies zeigt sich vor allem im Bezug auf das Erwerbsleben. Durch die zunehmende Ökonomisierung und Flexibilisierung der Arbeitswelt entstehen neue Exklusionsrisiken, die sich mit der Erosion der integrativ wirkenden Institutionen wie Kirche und Sozialstaat fortschreitend verschärfen. Die mittlerweile bis in die Mitte der Gesellschaft hineinreichenden Desintegrationserfahrungen sind nach Ansicht des Autors Nährboden für eine Reduktion der Bereitschaft, schwächere Gruppen anzuerkennen. Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit erlangt somit in der Mitte der Gesellschaft zunehmende Normalität. Aus dieser Gemengelage schlussfolgert Dederich (2006), dass Exklusionsprozesse zwar in allen Gesellschaftssystemen auftraten, jedoch auch immer Gegenbewegungen wie Selbsthilfegruppen hervorbrachten. Aktuell lassen sich vermehrt Ausgrenzungsprozesse in Deutschland beobachten. Die Schule als konstituierender Teil einer Gesellschaft muss sich deswegen ihrer Form und ihres Exklusionspotentials bewusst sein.

Einen anderen Aspekt betonen Hinz und Jakobs (2005), indem sie aufzeigen, dass in der Integrationspädagogik die Praxisentwicklung stets vor der Theorieentwicklung stand. So waren es vor allem von Eltern gegründete Initiativen, die die Integration in Grund- und Sekundarschulen voranbrachten. Dieser Fokus erweitert sich mittlerweile auch auf berufsbildende und außerschulische Bereiche. Die verstärkte gesellschaftliche Debatte um Benachteiligung und soziale Chancengleichheit führt zu einer weiteren Aufwertung der Integrations- und Inklusionspädagogik. Die Autoren skizzieren, dass gegenwärtig noch kein Diskurs über das Selbstverständnis der Integrationspädagogik zu verzeichnen ist, weil sie die dialektische Aufhebung von Sonder- und Regelpädagogik sei. Außerdem ist für Hinz und Jakob (2005) der Begriff der Integrationspädagogik nur als Übergang auf dem Weg zu einer allgemeinen Pädagogik zu sehen. Deswegen sollte die Sonderpädagogik integrativ orientiert und integrationsunterstützend sein.

Auf eine andere Schwierigkeit weist Stechow (2005) hin: Er geht der Frage nach, wie sonderpädagogisches Wissen in eine allgemeine Pädagogik integriert werden kann, weil eine Verortung der Integrationspädagogik in der Sonderpädagogik sich selbst widersprechen würde. Stechow analysiert den gegenwärtigen Zustand des Schulsystems wie folgt: Die Regelpädagogik garantiert die kollektive Förderung homogener Gruppen und damit gesellschaftliche Teilhabe, während die Sonderpädagogik eine individuelle Förderung gewährleistet, die jedoch gleichzeitig zum gesellschaftlichen Ausschluss führt. Das Konzept der Förderung scheint damit ein sonderpädagogisches Spezifikum zu sein. Die Heterogenität der Schülerschaft wird erst allmählich als Inhalt der allgemeinen Pädagogik begriffen, was sich in den unterschiedlichen Lerngeschwindigkeiten und der Differenzierung der Lehrpläne widerspiegelt. Aber auch bei integrativen Beschulungen zeigt sich, dass der Verzicht auf sonderpädagogisches Instrumentarium nicht zu einem Vorteil für die betroffenen Kinder führte, sondern ein Sonderpädagoge als Spezialist gefordert war. Der Begriff „Sonderpädagogischer Förderbedarf“ ermöglicht zwar die Verlagerung der Förderung in die allgemeine Schule, jedoch zementiert er

weiterhin ein kategoriales Denken und widerspricht damit einer Anerkennung der individuellen Einzigartigkeit. Das beschriebene Dilemma verortet Stechow zwischen bedarfsgerechter und aussondernder Pädagogik. Der wichtigste Baustein zur Überwindung dieses Dilemmas sind heterogene Lerngruppen und Freiräume für Vielfalt. So weist der Autor darauf hin, dass nach der PISA-Studie ca. ein Viertel der Schülergrundgesamtheit aufgrund massiver Verhaltens- und Lernstörungen einer besonderen Förderung bedarf.

Auch Katzenbach (2005) überlegt, wie das spezifische Wissen und Können der Sonderpädagogik innerhalb des organisatorischen und institutionellen Rahmens tradiert und weiter entwickelt werden kann, wenn die Inklusionspädagogik letztendlich die Auflösung der Sonderpädagogik intendiert. Langfristig wird auch eine allgemeine Pädagogik für Katzenbach nicht ohne Spezialisierungen auskommen. Somit stellt sich die Frage, ob es überhaupt ein spezielles Wissen und Können von Sonderpädagogen gibt, das allgemeine Pädagogen nicht haben. Die Annäherung an diese Fragestellung führt zum Problem der Konstitution der Sonderpädagogik, die

- a) über die Annäherung an ein bestimmtes Klientel oder
- b) über die Bindung an bestimmte Institutionen (Sonderschulen) erfolgt.

Allerdings stehen beide Zugänge – gerade aus einer inklusiven Perspektive – in der Kritik. Deshalb schlägt Katzenbach vor, dass die Pädagogik statt von bestimmten Gruppen von bestimmten Problemlagen ausgeht, auf die sie spezifische Antworten entwickelt. Sie versteht sich als Teil der allgemeinen Pädagogik, der um die krisenhafte Anfälligkeit von Bildungsprozessen weiß und bei diesen unterstützend eingreift.

Bei einer Betrachtung des Standes der theoretischen Überlegungen zu einer Integrations- und Inklusionspädagogik fällt auf, dass diese sich vor allem auf die Verortung dieser Pädagogik zwischen allgemeiner und Sonderpädagogik beziehen. Die Frage, wie sonderpädagogisches Wissen in eine allgemeine Pädagogik integriert werden kann, scheint im Zentrum der Diskussion zu stehen – unabhängig vom verwendeten Terminus.

3.2 Lehrerbildung und Inklusion – neue Wege in der Lehrerbildung

Ein zentraler Punkt der Fachdiskussion um Integration und Inklusion ist die Lehreraus- und Weiterbildung. Dieser Frage widmete sich Brill (2005) und stellte fest, dass die universitäre Lehre von Integration und Inklusion in Deutschland kaum verbreitet ist. So boten von 22 Universitäten, die Sonderpädagogik unterrichteten, nur 11 das Fach allgemeine Heil- und Sonderpädagogik an. Alle anderen sahen ausschließlich die klassischen sonderpädagogischen Fachrichtungen vor. Bloß vier Lehrstühle trugen den Begriff „Integration“ in ihrer Bezeichnung. Nur 0–5% der an Lehrstühlen für Allgemeine Heil- und Sonderpädagogik angebotenen Veranstaltungen wiesen einen integrationsspezifischen Schwerpunkt auf. Dennoch machte Brill (2005) eine Reihe von positiven Entwicklungen aus. So verwies er auf die Erfahrung, dass verpflichtende Lehrveranstaltungen und Hospitationen positive Effekte in der Lehrerbildung hatten. Ein Befund, der auch von Gloystein (2006) anhand des Vorbereitungsdienstes von Sonderschullehrern in Berlin gestützt wurde. Hier wurde Lehramtsanwärtern ein teilweises Absolvieren des Vorbereitungsdienstes im Gemeinsamen Unterricht erlaubt. Daraufhin stiegen die Anmeldungen für die Ausbildung im integrativen

Bereich von den 4% im Jahr 2001 auf 33% im Jahr 2004. Für das Jahr 2006 lag ein Antrag für eine durchgängige Ausbildung im integrativen Bereich vor. Darüber hinaus stellte der Autor die Forderung auf, dass der Umgang mit Heterogenität in Klassen sowie das Lernen in heterogenen Lerngruppen sowohl Teil der universitären Forschung als auch der Aus- und Weiterbildung wird, da bis dato Lehramtsstudenten zum größten Teil nur sonderpädagogisch-methodisches Wissen erwerben. Hierbei gilt es vor allem, integrativ-inklusive Curricula zu entwickeln sowie inklusiv-strukturierte Unterrichtsmaterialien. Außerdem bedarf es einer zeitgemäß interdisziplinären Förderdiagnostik sowie der Beachtung des Rahmens von Schulentwicklung und Schulraumentwicklung.

Gehrmann (2005) stellte ein Projekt der Universität Bielefeld vor, bei dem bei der Umstellung der Studienabschlüsse auf Bachelor und Master ein konsekutives Studiengangsmodell gewählt wurde. Im Lehramt für Sonderpädagogik ist es für den Erwerb des Bachelor-Abschlusses möglich, im Nebenfach Erziehungswissenschaft den Schwerpunkt „Umgang mit Heterogenität“ zu belegen, um so die Profilbildung des Bachelor-Studiums zu unterschützen. Dieser Schwerpunkt ist ein Teil von vier Schwerpunkten, welche sich wie folgt darstellen:

- Umgang mit Heterogenität
- Medien
- Schule, Sozialraum und andere Systeme
- Organisation und Schulentwicklung

Mit diesen Schwerpunkten sollen zentrale Probleme des pädagogischen Handelns verdeutlicht und erziehungswissenschaftliche Theoriebildung intra- und interdisziplinär vergleichend betrachtet werden. Der Themenbereich „Umgang mit Heterogenität“ unterteilt sich in drei Bereiche, wie folgende Grafik verdeutlicht:

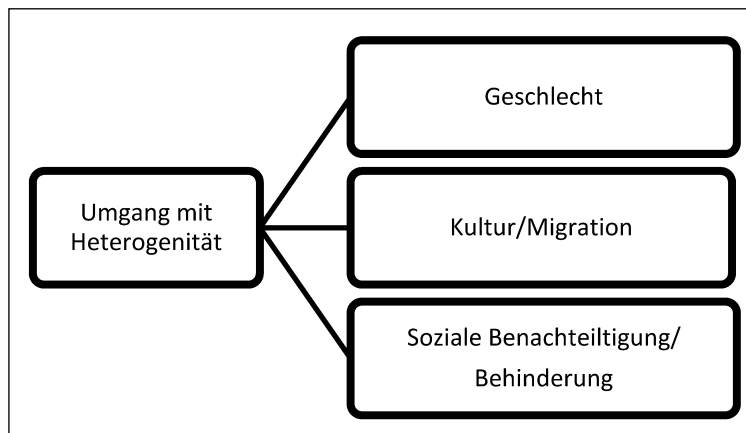


Abb. 17: Heterogenitätsdimensionen in der Lehrerbildung (in Anlehnung an Gehrmann 2005)

Aus Sicht Gehrmanns ist mit dem Bielefelder Modell eine Reform der Lehrerausbildung eingeleitet worden, die das allgemeinpädagogische und sonderpädagogische Studium miteinander verzahnt. Damit kann die Integration der Kinder mit Behinderung in das allgemeine Schulwesen erleichtert werden, weil eine Zusammenführung ehemals getrennt agierender Professionen befördert wird. Die Konstruktion des Studienablaufs ermöglicht eine spätere Festlegung des Arbeitsfeldes und vermittelt so den Studenten, dass Heterogenität der Normalfall und Homogenität die Ausnahme ist.

Auch Greving (2006) ging der Frage nach, wie Inklusion gelernt und gelehrt werden kann. Dabei verwies er auf den Umstand, dass für Betrachtungen zur Inklusion zunächst die Systemtheorie nach Luhmann als Grundlage ihrer Analyse genutzt werden sollte. Demnach differenzieren sich Gesellschaften grundsätzlich in Teilsysteme, zwischen denen sich deren Mitglieder bewegen können. Demnach ist weder eine vollständige Inklusion noch eine vollständige Exklusion möglich. Wenn nun die Heilpädagogik als geschlossenes System verstanden wird, führt dies zum Umstand, dass Menschen mit speziellen Bedürfnissen durch die heilpädagogische Arbeit bzw. die heilpädagogische Assistenz inkludiert werden. Gleichzeitig werden sie aus anderen Teilbereichen exkludiert. Mit einem solchen Verständnis muss die Heilpädagogik für Anschlussmöglichkeiten ihrer Teilnehmer suchen, sonst bildet sie die Grundlage für Aussonderungsprozesse. Unter dieser Prämisse formuliert Greving verschiedene Inklusionskriterien:

- Kommunikation: Welche Möglichkeiten bestehen über Teilsystemgrenzen hinweg? Welche Kommunikationsmittel werden eingesetzt (Geld, sozialer Status)? Wie sehen Kommunikationserfahrungen aus (empirische Untersuchungen)?
- Wie ist die Wirkmächtigkeit des jeweiligen Kommunikationsmodus einzuschätzen?
- Wie ist die autonome bzw. autopoietische (selbstorganisierte) Steuerung der Kommunikationsprozesse und -modi einzuschätzen?
- Können sie innerhalb des Systems gesteuert werden?
- Stehen sie über dem System?
- Wie ist die konkrete Kommunikation mit den handelnden Spezialisten? Herrschen Machtstrukturen vor?
- Welche Rolle spielen die Organisationen? Stärken oder schwächen sie die Inklusion? Welche Codes haben sie?

Mit diesen Kriterien verdeutlicht Greving (2006), dass nicht nur gesellschaftliche Inklusions- und Exklusionsbedingungen untersucht werden müssen, sondern auch die ihnen zugrunde liegenden Kommunikationsprozesse. Unter dieser Voraussetzung erfordert das Lehren und Lernen von Inklusion folgende vier Schritte:

1. Systemtheoretische Begründung: Diese sollte mathematische, soziologische, konstruktivistische und chaostheoretische Implikationen enthalten.
2. Intensive Auseinandersetzung mit politischen Inhalten wie Sozialpolitik und Sozialrecht, um ein Beschreibungsinstrumentarium der gegenwärtigen Situation zu besitzen. Alternativ kann dieses Wissen auch durch Analysen und interdisziplinäre Beschreibungen entsprechender Projekte erfolgen.

3. Analyse der mentalen Modelle der Teilnehmer: Hier sollen die inneren Bilder der Menschen mit Behinderung und der heilpädagogisch Tätigen analysiert werden.
4. Gemeinsame Vision als Ausprägung gemeinsamer Grundwerte in einer Organisation und gemeinsames Teamlernen in der bewussten Entwicklung neuer Kommunikations- und Denkweisen.

Einen anderen Aspekt, wie Integration und Inklusion in die Lehrerbildung eingebaut werden müssen, beleuchtete Feuser (2002). Dabei scheint im Alltagssprachgebrauch der Begriff „Inklusion“ nur ein Anglizismus für Integration zu sein. Bei einer genaueren Betrachtung gilt Inklusion jedoch als „bessere Integration“. Die Frage, ob durch eine 30-jährige Integration nun eine 120-jährige aussondernde Pädagogik ihrem Ende entgegensieht, wird von Feuser verworfen. Für ihn vollzieht sich die Integration in zwei Phasen, wie folgende Grafik zeigt:

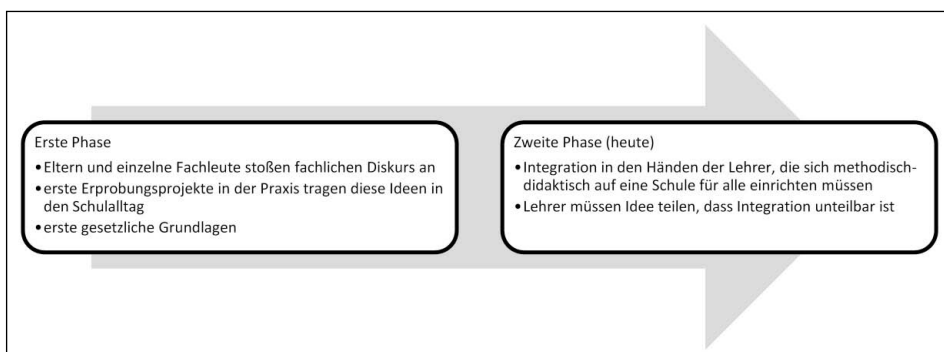


Abb. 18: Phasen der Integration (in Anlehnung an Feuser 2002)

Aus diesem Umbruch leitet sich die Frage ab, welche Kompetenzen Lehrer heute benötigen, um dem Anspruch der Integration und Inklusion gerecht zu werden? Nach Ansicht Feusers benötigen sie Interdisziplinarität, Kooperationsfähigkeit und stete Bereitschaft zu Aus- und Weiterbildung. Durch die Komplexität des Gegenstandes der Erziehungswissenschaften erfordert eine Lehrerbildung eine konsequent interdisziplinäre Ausrichtung, um den Mensch als Gegenstand der Erziehungswissenschaft in möglichst vielen Facetten zu erfassen. Diese Komplexität erfordert aber ebenso Kooperationsbereitschaft, da Dialog, Kommunikation, Interaktion und Sprache Basisvoraussetzungen für den Erziehungsprozess sind. Die Aus- und Weiterbildung der Lehrer muss selbst kooperativ und integrativ sein. Gut geeignet scheint für Feuser ein Studium mittels praxisbezogener Projekte.

Die bisherigen Erfahrungen zeigen nach Ansicht des Autors, dass Integration und Inklusion erhebliches Konfliktpotential in sich tragen. Persönliche Enttäuschungen, mangelnde Kooperation zwischen Regel- und Sonderschullehrer und die stärkere Betonung des eigenen Wohlergehens können integrations- und inklusionsgefährdend sein. So zeigen gerade Kinder mit schweren Verhaltensauffälligkeiten mangelnde Integrationsbereitschaft an, wenn sie an einen Sonderpädagogen delegiert werden, der seinerseits überfordert ist. Damit droht ein Ausschluss des Kindes durch Integration. Dieser Gefahr kann begegnet werden, wenn folgende Basisqualifikationen für jeden Lehrer gelten:

1. Theoriegeleitetes Handeln
2. Diagnostische Kompetenz
3. Didaktische Kompetenz
4. Forschungskompetenz

Damit verlangt Feuser (2002) eine hohe fachliche Qualifikation, die er als Voraussetzung für eine gelingende Integration versteht, weil sie ein angemessenes aber zugleich flexibles theoriegeleitetes Handeln ermöglicht.

Bei einer zusammenfassenden Betrachtung der Integrations- bzw. Inklusionsdebatte zeigt sich, dass zentrale Begriffsbestimmungen noch nicht einheitlich erfolgt sind und als wichtigste Fragestellung der Wissenstransfer und die Vermittlung von methodisch-didaktischen Kenntnissen gelten können. Auf der anderen Seite müssen neue Curricula entwickelt und gesellschaftliche Rahmenbedingungen für eine Schule für alle geschaffen werden.

3.3 Integration und Inklusion – empirische Perspektiven

Das folgende Kapitel widmet sich empirischen Fragestellungen in Bezug auf Integration und Inklusion, um neben den theoretischen Überlegungen zu diesem Thema seine Praxisrelevanz zu verdeutlichen und damit die Beschreibung der Stichprobe für die vorliegende Studie gewährleisten zu können.

Bei der Analyse wissenschaftlicher Untersuchungen im Kontext von Behinderung, Inklusion und Exklusion ist festzustellen, dass, obwohl Behinderung ein primäres Exklusionsrisiko darstellt, kaum ein interdisziplinärer Austausch zwischen der individualisierenden Heil- und Sonderpädagogik und der Soziologie stattfindet. Wansing (2005) beschreibt als Ursache für dieses Phänomen den Umstand, dass Behinderung nicht als soziales Problem betrachtet und damit entpolitisiert wird. Der inzwischen stattgefundene Perspektivwechsel von störungs- und defizitorientierten Betrachtungen hin zu kompetenzorientierten und ökosystemischen Ansätzen spiegelt sich auch in der Weiterentwicklung der Beschreibungen und der Klassifikationssysteme von Behinderung der WHO wider (vom ICIDH [International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps] hin zum ICF [International Classification of Functioning, Disability and Health]).

Zur Datenlage meint Wansing (2005), dass erst seit den 1990er Jahren verstärkt Untersuchungen zur Lebenslage von Menschen mit Behinderung erfolgen. Diese müssen jedoch noch immer, gerade was die gesellschaftliche Teilhabe anbelangt, als unzureichend bezeichnet werden. Heil- und sonderpädagogische Betrachtungen zur Empirie der Integration reduzieren sich oftmals auf das Thema des gemeinsamen Unterrichts. Dabei zeigt sich für das deutsche Bildungssystem eine Vollinklusion aller Kinder mit Behinderung. Allerdings führt ein separierter Sonderschulzweig zu ungleichen Bildungschancen für Kinder mit Behinderung. Wansing (2003) geht davon aus, dass mit Hilfe der Empfehlung der Kultusministerkonferenz (KMK) die Etikettierung der Sonderschulbedürftigkeit aufgehoben wurde.

Aktuell ergibt sich für das deutsche Schulwesen folgendes Bild: Im Jahr 2006 wurden an deutschen Schulen ca. 484.300 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet. Dies entsprach einer Förderquote von knapp 5,8% aller Schüler. Mit

224.900 Schülern dominierte der Förderschwerpunkt Lernen deutlich (46,4%). 259.400 Schüler wiesen sonstige Förderschwerpunkte auf (53,6%). Diese waren neben dem Schwerpunkt Lernen, Geistige Entwicklung, Sprache sowie Emotionale und soziale Entwicklung. Die einzelnen Förderschwerpunkte verteilen sich dabei wie folgt:

Tab. 4: Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf und Förderquoten nach Förderschwerpunkten im Jahr 2006 (Quelle: KMK, 2008, XI, modifiziert)

Förderschwerpunkt		Schüler (Anzahl)	Förderquote (in %)
Schüler insgesamt		484.346	5,755
–	Förderschwerpunkt Lernen	224.926	2,673
–	Sonstige Förderschwerpunkte	259.420	3,082
	– Sehen	6.907	0,082
	– Hören	14.436	0,172
	– Sprache	49.822	0,592
	– Körperliche und motorische Entwicklung	29.719	0,353
	– Geistige Entwicklung	75.679	0,899
	– Emotionale und soziale Entwicklung	48.217	0,573
	– Förderschwerpunkt übergreifend bzw. ohne Zuordnung	24.492	0,291
	– Kranke	10.148	0,121

Wie folgende Tabelle zeigt, ist seit 1998 der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in allgemeinen Schulen und Förderschulen von 4,4% auf 5,8% aller Schülerinnen und Schüler im Alter der Vollzeitschulpflicht gestiegen.

Tab. 5: Förderquoten in Allgemeinen Schulen und Förderschulen zusammen nach Förderschwerpunkten (Quelle: KMK, 2008, 4, modifiziert)

	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Schüler insgesamt	4,426	5,100	5,246	5,414	5,539	5,556	5,644	5,669	5,755

Diese Schülerschaft wird auch heute noch zum übergroßen Teil in Förderschulen beschult. Gleichwohl zeigen die Daten, dass Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen den Großteil der integrativ beschulten Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf ausmachen. Sie stellen damit die größte Gruppe dar.

Tab. 6: Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in allgemeinen Schulen nach Förderschwerpunkten im Jahr 2006 (Quelle: KMK, 2008, XIII, modifiziert)

Förderschwerpunkt	Anzahl gesamt	Verteilung in Prozent
Lernen	34.985	45,9
Sehen	1.833	2,4
Hören	3.269	4,3
Sprache	12.644	16,6
Körperliche und motorische Entwicklung	5.158	6,8
Geistige Entwicklung	2.117	2,8
Emotionale und soziale Entwicklung	15.614	20,5
Förderschwerpunkt übergreifend bzw. ohne Zuordnung	554	0,7
Kranke	87	0,1
Insgesamt	76.261	100,0

Es zeigt sich, dass von den 76.000 Integrationsschülern fast die Hälfte den Förderschwerpunkt Lernen aufweist. Das waren 6.300 (9,0%) mehr als im Vorjahr. Seit 2003 stieg damit der Anteil der Integrationsschüler an allgemeinen Schulen von 12,8% auf 15,7%. Unterteilt nach Schulformen besuchten 47.200 Schüler (61,9%) die Grundschule, 12.600 (16,6%) die Hauptschule und 4.900 (6,4%) die Integrierte Gesamtschule. Eine Differenzierung nach Häufigkeit der integrativen Beschulung und dem Förderschwerpunkt ergibt interessante Befunde. So zeigt sich, dass Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung eher selten in allgemeinen Schulen unterrichtet werden. Hier dominiert die Beschulung in Förderschulen. Demgegenüber finden sich Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung und dem Förderschwerpunkt Sprache sehr viel stärker in den allgemeinen Schulen vertreten. Gleiches gilt für Schüler mit den Förderschwerpunkten Sehen, Hören und Sprache, von denen jeweils ein knappes Viertel in Allgemeinen Schulen unterrichtet wird. Dass diese Quoten erstaunlicherweise relativ stabil bleiben (bis auf den Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung, der verstärkt in den Allgemeinen Schulen anzutreffen ist), zeigt folgende Tabelle:

Tab. 7: Verteilung der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zwischen Förderschule und Allgemeiner Schule in Prozent (Quelle KMK, 2008, 5)

		2003		2004		2005		2006	
		Förder-schulen	allge-meine Schulen	Förder-schulen	allge-meine Schulen	Förder-schulen	allge-meine Schulen	Förder-schulen	allge-meine Schulen
Schüler insgesamt		87,2	12,8	86,0	14,0	85,5	14,5	84,3	15,7
–	Förderschwerpunkt Lernen	88,5	11,5	86,8	13,2	86,0	14,0	84,4	15,6
–	Sonstige Förderschwerpunkte	85,7	14,3	85,2	14,8	84,9	15,1	84,1	15,9
	– Sehen	76,8	23,2	73,6	26,4	74,2	25,8	73,5	26,5
	– Hören	80,3	19,7	79,7	20,3	79,5	20,5	77,4	22,6
	– Sprache	78,6	21,4	77,3	22,7	76,3	23,7	74,6	25,4
	– Körperliche und motorische Entwicklung	83,9	16,1	82,9	17,1	82,7	17,3	82,6	17,4
	– Geistige Entwicklung	97,2	2,8	97,4	2,6	97,2	2,8	97,2	2,8
	– Emotionale und soziale Entwicklung	71,7	28,3	69,7	30,3	69,2	30,8	67,6	32,4
	– Förderschwerpunkt übergreifend bzw. ohne Zuordnung	94,2	5,8	95,6	4,4	97,9	2,1	97,7	2,3
	– Kranke	98,3	1,7	98,5	1,5	98,3	1,7	99,1	0,9

Im Rahmen einer Recherche, wie viele Lehrkräfte in integrativen Schulmaßnahmen beschäftigt sind, ergaben sich aus den vorliegenden Berichten der KMK keine Ergebnisse. Nur die ca. 64.300 Lehrkräfte an Sonderschulen werden im Bericht zur Sonderpädagogischen Förderung ausgewiesen. Auch der Bericht zu Schüler, Klassen, Lehrern und Absolventen der Schulen weist das Personal, welches in integrativen Maßnahmen an Allgemeinen Schulen beschäftigt ist, nicht gesondert aus, sondern zählt es zum allgemeinen Lehrkörper. Damit ist unklar, wie viele Förderpädagogen bundesweit im integrativen Unterricht beschäftigt sind. Dies könnte zum einen in der besonderen Stellung von Integrationspädagogen als Zusatzkraft oder Ambulanzlehrer liegen, so dass eine personelle Zurechenbarkeit erschwert wird.

Bei einer bundesweit vergleichenden Betrachtung hält Wansing (2003) fest, dass das Wahlrecht der Eltern noch immer nicht in allen Bundesländern verankert ist. Dem entspricht auch eine Entscheidung des Bundesverwaltungsgerichtes, dass aus dem allgemeinen Gleichheitsanspruch kein Anspruch auf eine Beschulung in einer allgemeinen Schule ableitbar ist.

Eine ähnlich negative Bilanz der Umsetzung von Integration und Inklusion zieht Brill (2005). So liegen zwar seit 30 Jahren vielfältige Publikationen und positive Erfahrungen vor, dennoch würde selbst bei wohlwollender Lesart nur 15% aller Kinder mit Behinderung integrativ beschult. Die Situation von Menschen mit Behinderung ist auch heute noch durch eine erschwerte Lebenslage, eine höhere Arbeitslosigkeit und eine stärkere Marginalisierung innerhalb der Gesellschaft gekennzeichnet.

Monetäre Perspektiven

Preuss-Lausitz (2006) legte eine Übersicht vor, wie die Finanzierung der sonderpädagogischen Förderung in integrativen und separierenden Schulen erfolgt. Der Autor verweist darauf, dass in den 1990er Jahren die integrative Beschulung oftmals mit monetären Argumenten verweigert wurde. So standen die Schulgesetze zum gemeinsamen Unterricht häufig unter einem Haushaltsvorbehalt. Da die ökonomische Argumentation die häufigste Gegenwehr zur Integration ist, muss sich nach Ansicht Preuss-Lausitz' die Fachöffentlichkeit dieser Debatte stellen. Demnach zeigten international vergleichende Studien, dass integrative Beschulung nicht kostenintensiver ist (z.B. USA, Irland, Australien). Ursachen hierfür sind die zentralen Determinanten wie Art der Finanzierung, die Trägerschaft der Einrichtung, die Art der Rechnungslegung und Bilanzierung. Bei der Analyse mehrerer deutschsprachiger Untersuchungen kommt Preuss-Lausitz zu dem Schluss, dass die Gesamtkosten pro Förderschüler bei integrativer Beschulung etwas unter denen an Sonderschulen liegen (Zutter 1990). Außerdem fallen die zusätzlichen Personalkosten für sonderpädagogische Förderung an allgemeinen Schulen etwa so hoch aus, wie an anderen Sonderschulen (Vollert 1997). Damit folgert Preuss-Lausitz, dass aus einer wissenschaftlichen Perspektive trotz erheblicher Vergleichsprobleme die Studien einen Trend zu günstigeren bzw. gleichen Kosten von integrativer Beschulung aufweisen. Seine Untersuchung in zwei Landkreisen und städtischen Schulen zeigte, dass der gemeinsame Unterricht unter Einbeziehung aller Kosten nicht mehr öffentliche Gelder verbrauchte als der getrennte.

Monetäre Argumente gegen Integration sieht der Autor vor allem von Seiten der Kultusminister, welche für die Personalkosten der Lehrer aufkommen. Eine Modellrechnung für das Land Rheinland-Pfalz legte jedoch nahe, dass mit der Auflösung der Sonderschule für Lernbehinderte und der Integration von 30% aller Kinder mit geistiger Behinderung im ganzen Land eine kostenneutrale Integration zu realisieren wäre. Regionale Ausgleichskonferenzen, bei denen unterschiedliche Kostenträger die gemeinsame Beschulung planen, sollte den Bedarf an Schulplätzen gemeinsam mit der Frage diskutieren, ob Sonderschulen mit weniger als 50 Schülern noch akzeptabel sind.

Die Entwicklung der integrativen Beschulung am Beispiel des Saarlandes

Einen interessanten Beitrag legt Sander (2003) vor, in dem er am Beispiel des Saarlandes beschreibt, wie durch schulgesetzgeberische Maßnahmen die Integration von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf erfolgen kann. So war es 1986 das Saarland, welches als erstes deutsches Bundesland den gemeinsamen Unterricht an Regelschulen ermöglichte. Grundlage hierfür war die Integrationsverordnung der Saarländischen Landesregierung, folgend IVO genannt. Sander verweist auf die – auch vom Gesetzgeber formulierte – Befürchtung der höheren Kosten, die jedoch durch die Bildungsforschung nicht bestätigt werden konnten, vor allem unter Einbezug der Fahrtkosten.

Die Voraussetzung für die integrative Beschulung durch die IVO waren das Vorliegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs, das Stellen eines entsprechenden Antrages durch die Erziehungsberechtigten und die Möglichkeit, dass die Regelschule die erforderliche sonderpädagogische Förderung gewährleisten konnte. Unter diesen Voraussetzungen stieg die Zahl der Integrationsschüler kontinuierlich an. Waren es 1986 20 Schüler und 1995 505 Schüler stieg die Zahl im Jahr 2002 auf 981 Schüler. Dennoch werden auch heute nur 1/5 der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf integrativ beschult.

Bei einem abgelehnten Integrationsantrag, der in der Regel mit fehlenden Rahmenbedingungen in der Schule begründet wurde, folgten die Gerichte in entsprechenden Prozessen nicht der Idee, dass eine Sonderschuleinweisung eine verbotene behinderungsbedingte Benachteiligung ist. Damit kann das heutige saarländische Schulrecht nach Ansicht Sanders nicht mehr als vorbildlich gelten. Gleichwohl setzt sich der von der Kultusministerkonferenz (KMK) initiierte Paradigmenwechsel durch, dass statt zehn Behinderungsarten (defizitorientierte Kategorisierung) nun auch von acht Förderschwerpunkten zur Handlungsorientierung ausgegangen wird. Damit ergab sich für das Saarland folgendes Bild:

Tab. 8: Integrationsschüler/-innen des Saarlands nach Behinderungsarten (Quelle: Sander 2003, 27, modifiziert; ISchü=Integrationsschüler/-innen; SoSchü=Sonderschüler/-innen, modifiziert)

	Integrationsschülerinnen					So-Schü	ISchü+ SoSchü	ISchü in%
Kinder mit Diagnose	97/98	98/99	99/00	00/01	01/02	01/02	01/02	01/02
Lernbehinderung	433	460	490	546	560	2054	2614	21,4
Erziehungshilfebedarf	96	80	94	103	111	426	537	20,7
Sprachbehinderung	56	52	68	96	102	141	286	35,7
Körperbehinderung	89	82	92	88	97	258	355	27,3
Schwerhörigkeit/Gehörlosigkeit	45	61	67	64	66	92	158	41,8
Geistige Behinderung	15	22	27	23	26	660	688	3,8
Sehbehinderung/Blindheit	6	7	11	14	19	105	124	15,3
	740	764	849	934	981	3736	4762	20,6

Wie die Grafik zeigt, wurden im Jahr 2002 im Saarland 20,6% aller Kinder mit Behinderung integrativ beschult. Die höchste Quote wies dabei der Schwerpunkt Gehör auf, bei dem 41,8% integrativ beschult wurden. Erwartungsgemäß wies der Schwerpunkt Geistige Behinderung die niedrigste Quote mit 3,8% auf. Hierfür vermutet Sander (2003) folgende Hindernisse:

- regionale Hindernisse
- Verhinderung der Aufnahme durch den Regelschullehrer
- Verzicht der Antragsstellung zur integrativen Beschulung
- zeitliche Ursachen (Regelschulen sind oftmals Halbtagschulen, während Sonderschulen häufig als Ganztagschulen geführt wurden)

Ebenfalls erwartungsgemäß weist die Grundschule die höchste Integrationsquote auf. In der Regel endet allerdings die Integration mit dem Besuch der weiterführenden Schule.

Tab. 9: Integrationsschüler/-innen im Saarland nach Schulform (Quelle: Sander 2003, 28, modifiziert, nach MBKW 2001))

Schulform	97/98	98/99	99/00	00/01	01/02
Grundschule	351	350	370	446	451
Hauptschule	111	83	54	21	8
Realschule	2	1	1	1	0
Sekundarschule	58	41	22	10	1
Erweiterte Realschule	34	93	188	247	287
Gymnasium	4	7	8	9	14
Gesamtschule	177	186	204	200	220
Berufsschule	3	3	2	0	0
	740	764	849	934	981

Sander führt aus, dass eine wohnortnahe Integration durch ein System von Ambulanzelehrern gewährleistet werden konnte, was zu einer hohen Beteiligung von Grundschulen führte. Andere Bundesländer schufen zentrale Integrationsklassen mit mehreren Kindern mit Behinderung und einem Zwei-Lehrersystem. Beim Übergang in den Sekundarbereich trifft das Wahlrecht der Eltern jedoch auf entscheidende Hindernisse. Oftmals finden sich keine geeigneten und integrationsbereiten Regelschulen in zumutbarer Entfernung. Dieser Umstand ist die häufigste Ursache für Integrationsabbrüche. Dennoch fällt bei einer bundesweiten Betrachtung das Saarland auf, da die Integration auch im Sekundarbereich in relativ großem Umfang möglich ist und Eltern keinen neuen Integrationsantrag stellen müssen.

Bei einer theoretischen Betrachtung der saarländischen Schulreform stellt Sander (2003) fest, dass die Integrationsbestrebungen deutliche Tendenzen eines ökosystemischen Denkansatzes aufwiesen. Dementsprechend wurde auf konkrete polarisierende Vorgaben verzichtet und stattdessen regionalen Lösungen Raum gegeben, die den Bedürfnissen des Kind-Umweltsystems entsprechen. Dadurch konnte eine hohe Anschlussfähigkeit an das bestehende Schulsystem gewährleistet werden. Außerdem wird statt einer traditionellen Platzierungsdiagnostik eine Förderdiagnostik durchgeführt, die den Bedürfnissen des Kindes ein passendes schulorganisatorisches Arrangement schafft, welches sich aus unterschiedlichen Bausteinen rekrutieren kann. Während in vornehmlich konservativen Bundesländern hauptsächlich die zielgleiche Integration intendiert wird, kann im Saarland zielgleiche und zieldifferente Integration zugelassen werden. Die Erfahrung zeigt, dass von einer unterrichtsinternen Differenzierung des Lernstoffs alle Schüler profitieren und die Dichotomie zielgleich/zieldifferent in der Praxis nicht aufrecht zu erhalten ist, sondern vielfältige Übergangsformen, gerade für Schüler mit Lernbehinderung, anzutreffen sind.

Nachschulische Perspektiven

Nach dem Sonderschulabgang bleibt der Bildungsweg für Menschen mit Behinderung auch unter einer empirischen Perspektive risikoreich, da der Zugang zu berufsbildenden Maßnahmen erschwert ist und gerade Kinder und Jugendliche mit einer geistigen Behinderung auf hohe Hürden stoßen (Wansing 2003). So nehmen 90% der Absolventen der Förderschulen für geistige Entwicklung eine Beschäftigung in einer Werkstatt für behinderte Menschen auf. Auch im System der Erwachsenenbildung bestehen nach Wansings Auffassung gerade für Menschen mit geistiger Behinderung große Barrieren, Bildungsangebote zu erhalten und wahrzunehmen. Zum einen findet sich nur ein quantitativ unzureichendes Angebot. Zum anderen entsprechen die angebotenen Inhalte selten den vorherrschenden Bedürfnissen. Überspitzt fasst Wansing (2003) zusammen, dass die Behinderung als Karrierebedingung für eine Exklusionskarriere anzusehen ist, da behinderte Menschen in der Regel schlechteren Zugang zu Bildung und zu beruflichen Ausbildungen haben. Dieses symbolische Kapital als Voraussetzung zur Erwerbsarbeit bleibt diesem Personenkreis damit verwehrt. Die behinderungsspezifischen Maßnahmen und der Weg durch die Sonderinstitutionen lassen hingegen kaum Abweichungen und Diskontinuitäten zu. Hiermit zeigt sich eine grundsätzliche Ambiguität von Ausgrenzung und Einschluss. Zwar haben alle lebensgeschichtlichen Bereiche (Schule, Bildung, Arbeitsmarkt und Wohnen) auch behinderungsspezifische Unterstützungsangebote und ermöglichen somit eine gesellschaftliche Inklusion, zugleich sind sie jedoch nicht auf eine „normale“ Biographie ausgerichtet und produzieren somit Exklusion.

Insgesamt zeichnet sich ein Bild der Integration und Inklusion, bei dem die Schule für Alle noch immer nicht der Regelfall, jedoch in der Fachwissenschaft als normatives Ziel breit verankert und akzeptiert ist. Demgegenüber stehen pädagogische und didaktische Fragestellungen im Raum, wie integrations- und inklusionsspezifisches Wissen für heutige Lehramtsstudenten aufbereitet und dargeboten werden muss. Dem schließt sich die Frage an, wie eine ggf. inklusionsspezifische Didaktik und Methodik an bereits heute tätige Praktiker vermittelt werden kann, bzw. wo diese ihre Kompetenzen erworben haben. Somit wirft sich die Frage auf, ob bei heute integrativ tätigen Pädagogen und Pädagoginnen handlungssichernde Qualifikationen vorausgesetzt werden können oder hier gewisse Wissensdefizite bereits als Belastungsquelle identifiziert werden müssen. Folglich hat Integration und Inklusion trotz der breiten Debatten innerhalb der Sonderpädagogik sowohl theoretisch als auch empirisch in der allgemeinen Pädagogik eher den Platz einer Randerscheinung, deren Status sich jedoch im Zuge der verstärkten Individualisierung der allgemeinen Pädagogik zu verändern scheint. Unter diesen Voraussetzungen soll im folgenden Teil der Fragestellung nachgegangen werden, ob heute integrativ tätige Pädagoginnen und Pädagogen spezifischen Belastungssituationen ausgesetzt sind, wie diese ggf. aussehen und mit welchen Strategien sie diese bewältigen.

Untersuchungsteil

4. Belastung und Bewältigung im integrativen Unterricht – eine empirisch-qualitative Pilotstudie bei LehrerInnen für Förderpädagogik

Nachdem im Forschungsteil zunächst Lehrerbelastung und schulische Integration und Inklusion beleuchtet wurden, widmet sich der folgende Teil einer empirischen Erkundung. Hierfür sollen mit Hilfe der Methode des Experteninterviews und einer qualitativen Inhaltsanalyse sowohl Be- und Entlastungen von Lehrern im integrativen Unterricht erforscht werden sowie deren subjektive Einschätzung der eigenen Bewältigung und der spezifischen Anforderungen, die integrativer Unterricht stellt. Es sei vorweggegriffen, dass sowohl die Entwicklung des zu prüfenden Theoriegerüsts als auch die Auswertung des erhobenen Datenmaterials in enger Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse nach Gläser und Laudel (2004/2006) erfolgt. Dies gewährleistet eine hohe forschungsmethodische Stringenz und erhöht die Reliabilität der Ergebnisse.

4.1 Forschungsmethodische Grundlagen: Qualitative Sozialforschung

Der wissenschaftstheoretische Diskurs innerhalb der Sozialwissenschaften unterteilt sich grob in Bereiche der quantitativen und der qualitativen Verfahren zur empirischen Erkenntnisgewinnung. Flick (2002) beschreibt die quantitative Forschung als Wissenschaftsmethode, die über die Verwendung bestimmter Verfahren Antworten auf Fragestellungen finden möchte, die Allgemeingültigkeit beanspruchen. Deshalb müssen Variablen kontrollierbar sein und der subjektive Einfluss des Forschers minimiert werden. Nach Flicks Einschätzung vergrößert sich so jedoch der Abstand zwischen Forschungs- und Alltagswelt, weil die gefundenen Antworten nur in Bezug auf eine bestimmte Gruppe zu einem bestimmten Zeitpunkt Gültigkeit beanspruchen können.

Qualitative Sozialforschung bzw. qualitative Forschung hingegen ist für Flick (2002) gerade in postmodernen zunehmend pluralistischen Gesellschaften von zentraler Bedeutung. Ihre theoriegeleitete deduktive Herangehensweise ist die geeignete Forschungsmethode für viele aktuelle Fragestellungen. Folgende Kennzeichen lassen sich demnach benennen (ebd., 50ff.):

- Gegenstandsangemessenheit von Methoden und Theorien: durch methodische Offenheit soll der Komplexität der Realität entsprochen und Neues entdeckt werden
- Berücksichtigung der vielschichtigen Perspektiven der Beteiligten
- Reflexivität des Forschers und der Forschung: Kommunikation zwischen Forscher und Subjekt als expliziter Bestandteil des Forschungsprozesses
- breites Spektrum der Ansätze und Methoden

- Verstehen als Erkenntnisprinzip
- Fallrekonstruktion als Ansatzpunkt
- Konstruktion von Wirklichkeit als Grundlage
- Text als empirisches Material

In der qualitativen Forschung kommt der Angemessenheit der Methoden und Theorien eine hohe Bedeutung zu. Darüber hinaus sind die Vielschichtigkeit der Ergebnisse sowie die Subjektivität von Forscher und Ergebnis als Teil des Forschungsprozesses akzeptiert. Anders als quantitative Forschung will qualitative Forschung keine allgemeingültigen Aussagen treffen, sondern das Verstehen des Einzelfalles, also der subjektiven Konstruktionen von Wirklichkeit, gewährleisten. Das besondere Verhältnis von Theorie und Text in der qualitativen Forschung beschreibt Flick wie folgt (ebd., 27):

„Ganz knapp lässt sich der qualitative Forschungsprozess als Weg von der Theorie zum Text und als Weg vom Text zur Theorie skizzieren, deren Schnittpunkte ein spezifisches Forschungsdesign, die Erhebung verbaler oder visueller Daten und ihre Interpretation sind.“

Verbale Daten werden über Transkriptionen in Texte umgewandelt, die anschließend theoriegeleitet interpretiert werden. Qualitative Forschung zeigt hier eine enge Verzahnung mit konstruktivistischen Annahmen, da stets von Wirklichkeitskonstruktionen der Subjekte (vgl. Foerster 2003) als Untersuchungsgegenstand ausgegangen wird. Demnach ist qualitative Forschung eine Konstruktion zweiten Grades, wie es folgende Darstellung zeigt:

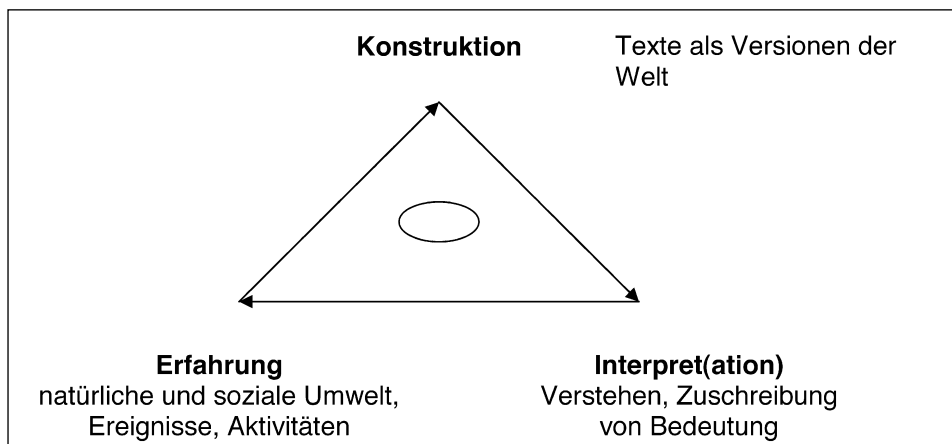


Abb. 19: Verstehen zwischen Konstruktion und Interpretation (Quelle: Flick 2002, 58, modifiziert)

Für Gläser und Laudel (2004) eignet sich qualitative Sozialforschung besonders zur Rekonstruktion sozialer Gefüge und (anders als von Flick 2002 postuliert) nicht zur empirischen Testung von Hypothesen. Gleichwohl merken die Autoren an, dass sich die Gegensätze zwischen quantitativer und qualitativer Forschung zunehmend aufheben, weil z.B. vermehrt interpretierende Verfahren in quantitativen Untersuchungen auftauchen und mit Hilfe qualitativer Methoden Hypothesenprüfungen erfolgen, wie folgende Grafik zeigt:

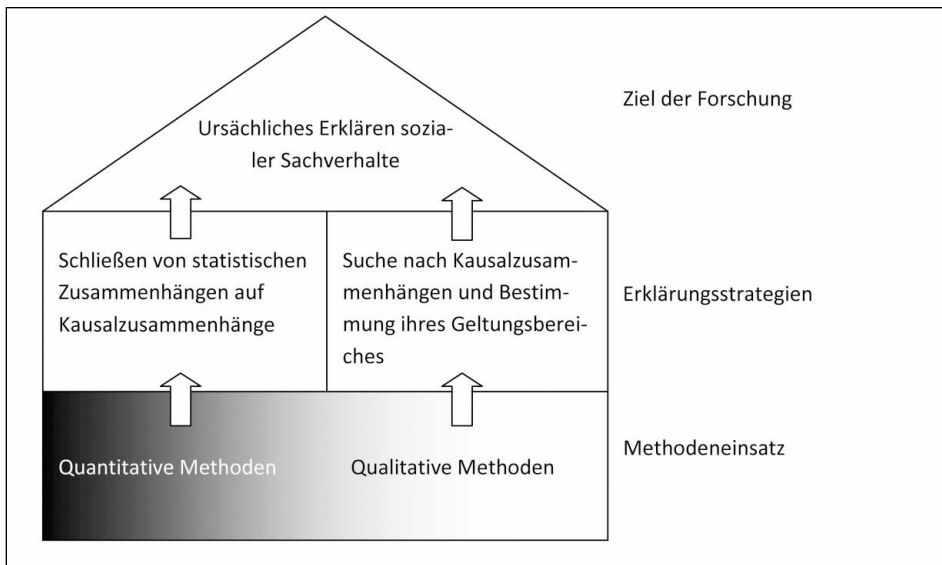


Abb. 20: Erklärungsstrategien und Methodeneinsatz in der empirischen Sozialforschung (Quelle: Gläser und Laudel 2006, 26, modifiziert)

Anforderungen an eine qualitative Wissenschaft werden von Gläser und Laudel (2006) vor allem darin gesehen, dass durch Kollegen verwendbares verlässliches Wissen produziert wird. Dies wird durch drei methodologische Prinzipien sichergestellt:

1. Offenheit für unerwartete Ergebnisse und Informationen: Die Untersuchungen sollte nicht durch theoretische Überlegungen vorstrukturiert werden, da so die Gefahr des Erkenntnisausschlusses besteht. Diese Forderung ist jedoch umstritten, weil ein radikaler Verzicht auf eine Theorie die Vergleichbarkeit der Ergebnisse einschränkt.
2. Prinzip des theoriegeleiteten Vorgehens (entsprechend dem Vorgehen der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring [2008]): trotz des Prinzips der Offenheit ist theoretisches Wissen über den Forschungsgegenstand die Voraussetzung für qualitative Forschung.
3. Prinzip des regelgeleiteten Vorgehens: durch explizite, intersubjektiv-kommunizierbare Regeln soll die Rekonstruktion der Ergebnisse möglich werden, so können deren Nachvollziehbarkeit und Angemessenheit öffentlich diskutiert werden.
4. Prinzip vom Verstehen als Basishandlung: Verstehen gilt als konstitutiver Akt der Sozialwissenschaften und als eigentliche Leistung.

Mit Hilfe dieser Prinzipien, die den Anspruch haben, für alle empirischen Forschungsarbeiten zu gelten, entsteht im Forschungsprozess ein bestimmter Ablauf, den Gläser und Laudel wie folgt skizzieren:

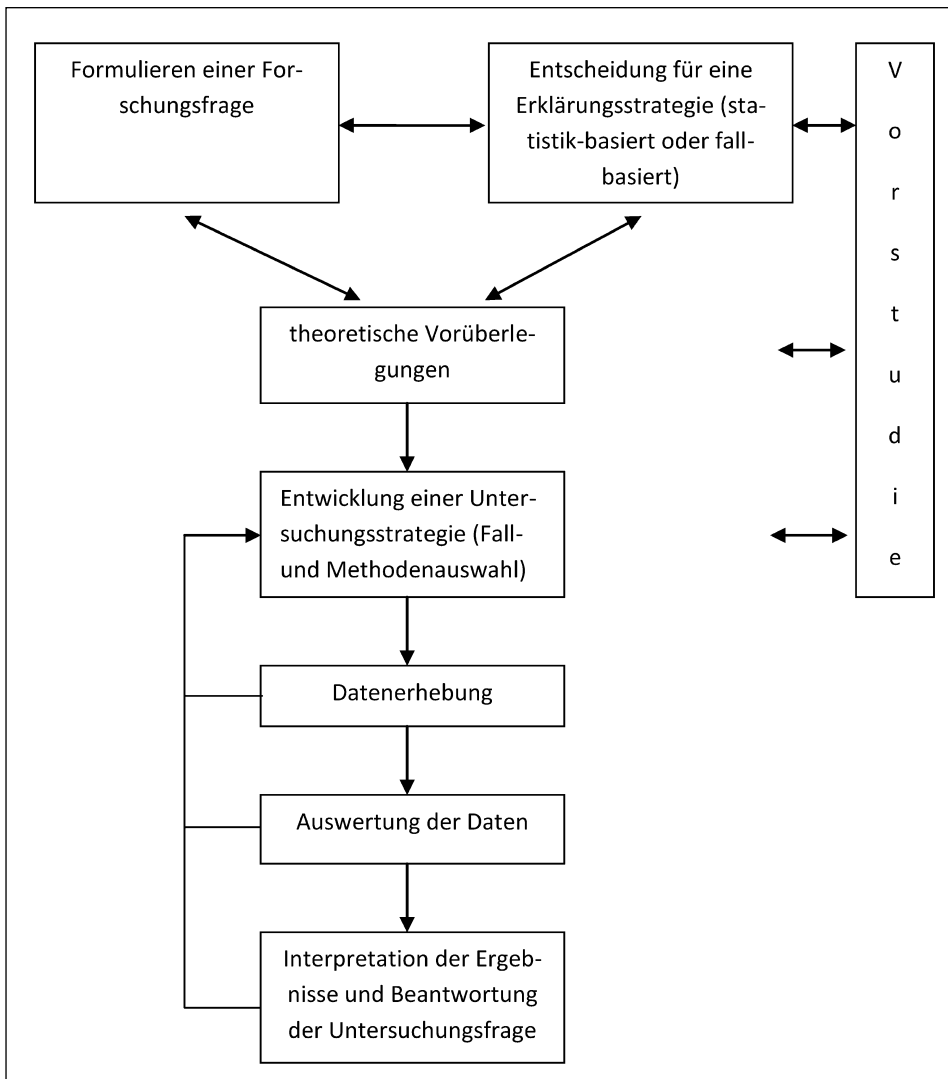


Abb. 21: Struktur empirischer sozialwissenschaftlicher Forschungsprozesse (Quelle: Gläser und Laudel 2006, 32, modifiziert)

Aus der Grafik wird ersichtlich, dass die Untersuchungsfrage als Grundlage des Forschungsprozesses eine zentrale Stellung einnimmt. Die Untersuchungsfrage verweist auf theoretische Vorüberlegungen und gründet sich auf diesen. Nach ihrer Festlegung gilt es, Überlegungen zu treffen, welche Informationen zur Beantwortung der Untersuchungsfrage benötigt werden. Erst dann wird die Entscheidung zu fällen sein, ob eine statistisch-basierte Erklärungsstrategie oder eine fall-basierte Erklärungsstrategie gewählt wird. Bei der Entscheidung für eine fall-basierte Erklärungsstrategie muss festgelegt werden, was als Fall gilt und wie man

diesen untersuchen will. Dann wird dieser mit ausgewählten Methoden untersucht, um Daten zu gewinnen. Gläser und Laudel weisen darauf hin, dass dieser Prozess nicht zwingend in dieser Reihenfolge ablaufen muss, sondern häufig Rückkopplungen auftreten.

Rekonstruierende sozialwissenschaftliche Untersuchungen erfordern häufig fall-basierte Erklärungsstrategien, weil sie tiefere Analysen individuellen Erlebens zulassen. Zur Datenerhebung schlagen die Autoren das Experteninterview vor.

4.2 Das Experteninterview in der qualitativen Sozialforschung

Das Experteninterview findet in der qualitativen Sozialforschung zunehmende Beachtung. Dass es bisher wenig Beachtung erlebte, sehen Bogner und Menz (2005a) vor allem in seiner geringen methodischen und methodologischen Begründung verursacht. Der Status als eigenständige übergeordnete Methode wurde angezweifelt, weil das Experteninterview vornehmlich von speziellen Wissenschaftsdisziplinen entwickelt wurde, um praktischen Anforderungen zu begegnen, wie z.B. der Industriesoziologie. Die Autoren führen weiter aus, dass die mangelnde methodische Fundierung des Experteninterviews ein Beweis dafür ist, dass die Forschungspraxis oftmals der Methodenentwicklung vorausseilt (Bogner und Menz 2005b). Daraus entstand eine Vielzahl unterschiedlicher Verfahren, die unter dem Begriff Experteninterview auftreten, jedoch unterschiedliche Grade an Strukturiertheit aufweisen. Die hohe Beliebtheit begründen Bogner und Menz (2005a) vor allem mit der Forschungsökonomie, weil im günstigsten Fall durch Expertenbefragungen auf langwierige Beobachtungen und Interpretationen sozialer Prozesse verzichtet werden kann. Außerdem sind auch bislang tabuisierte Forschungsbereiche zugänglich. Kassner und Wassermann (2005) hingegen verneinen eine Zuordnung des Experteninterviews als eigenständige Methode. Die Begründungszusammenhänge reichten nicht aus und das Experteninterview besäße keine eigene methodische Spezifität. Dennoch ist es eine wertvolle Richtschnur für die Forschungspraxis, weil jeder Forschungsakt selbst eine stete zu leistende kontextspezifische Arbeit ist. Die Kritik an der mangelnden methodischen Fundierung kann nach Ansicht Kassners und Wassermanns jedoch teilweise auf die gesamte qualitative Sozialforschung ausgedehnt werden. Dem widerspricht Pfadenhauer (2005), die ausführt, dass sich Experteninterviews eben nicht nur durch den relativen Expertenbegriff auszeichnen. Vielmehr ist für sie das Experteninterview aus zwei Gründen eine eigenständige Methode:

1. Es liegt ein besonderes Erkenntnisinteresse zugrunde.
2. Es ist eine besondere Art der Gesprächsführung.

Das besondere Erkenntnisinteresse ist die Rekonstruktion von besonderen Wissensbeständen, während der Erkenntnisgegenstand das Standardwissen bestimmter gesellschaftlicher Gruppen ist, die sich im Zuge der zunehmenden gesellschaftlichen Arbeitsteilung Spezialwissen angeeignet haben. Damit ähnelt Pfadenhauers Argumentation der von Gläser und Laudels (2006), die im Experteninterview eine angemessene Methode sehen, um soziale Prozesse zu rekonstruieren. Auch Bogner und Menz (2005) teilen diese Ansicht und schlagen für das Experteninterview ein interpretatives Paradigma vor. Demnach gilt für den Forscher die Grundannahme, dass die soziale Realität eine durch Interpretationshandlungen hergestellte Konstruktion von Wirklichkeit ist. Wissenschaftliche Forschung ist in diesem Verständnis

ein aktiv-konstruktiver Herstellungsprozess, der soziale Systeme auf der Grundlage von Bedeutungen und Relevanzen analysiert.

Für Gläser und Laudel (2006) verfügen Experten über besonderes Wissen. Damit wird der Expertenbegriff weiter gefasst und bezieht sich vor allem auf Wissen über soziale Kontexte, in denen Menschen agieren. Kennzeichen eines Experteninterviews sind das Ziel der Untersuchung, der Zweck des Interviews und die Rolle der Interviewpartner. Von der Form ist auch das Experteninterview eine mündliche Befragung und weist dennoch folgende Unterschiede zu anderen Befragungen auf:

Tab. 10: Klassifizierung von Interviews nach ihrer Standardisierung (Quelle: Gläser und Laudel 2006, 39, modifiziert)

	Fragewortlaut und -reihenfolge	Antwortmöglichkeiten
Standardisiertes Interview	Vorgegeben	Vorgegeben
Halbstandardisiertes Interview	Vorgegeben	Nicht vorgegeben
Nichtstandardisiertes Interview	Nicht vorgegeben (nur Thema/Themen vorgegeben)	

Leitfadeninterviews sind nach dieser Systematisierung keine standardisierten Interviews, weil zwar Fragen vorgegeben sind, der Leitfaden selbst jedoch nicht für Formulierung und Beantwortungsreihenfolge verbindlich ist. Offene Interviews sind völlig frei und bilden eher ein Gespräch nach. Narrative Interviews werden durch komplexe Fragen eingeleitet, die den Erzähler zu längeren Erzähleinheiten anregen sollen. Experteninterviews haben bezüglich des Gesprächsgegenstandes gewisse Vorgaben, weil ihr Ziel das Schließen einer Wissenslücke ist. Daher scheinen Einzelinterviews sinnvoll. Sie sind angemessener als Leitfadeninterviews zur Rekonstruktion sozialer Sachverhalte.

Auch für Gläser und Laudel (2006) sind die Auswertungsmethoden von zentraler Bedeutung. Die in Untersuchungen erzeugten Texte sind Daten, die allerdings mit Unschärfen behaftet sind. Was für quantitative Vorgehensweisen als zu korrigierender Fehler gilt, entspricht jedoch dem Prinzip der Offenheit qualitativer Untersuchungen und gilt somit als erwünschter Effekt.

Bei der Betrachtung der zur Verfügung stehenden Methoden zur Datenauswertung für die qualitative Sozialforschung konstatieren Gläser und Laudel (2006) eine diffuse Unübersichtlichkeit. So stehen unterschiedliche Verfahren wie die freie Interpretation, sequenzanalytische Methoden, das Kodieren und die Inhaltsanalyse nebeneinander, deren Unterschiede folgende Grafik verdeutlicht:

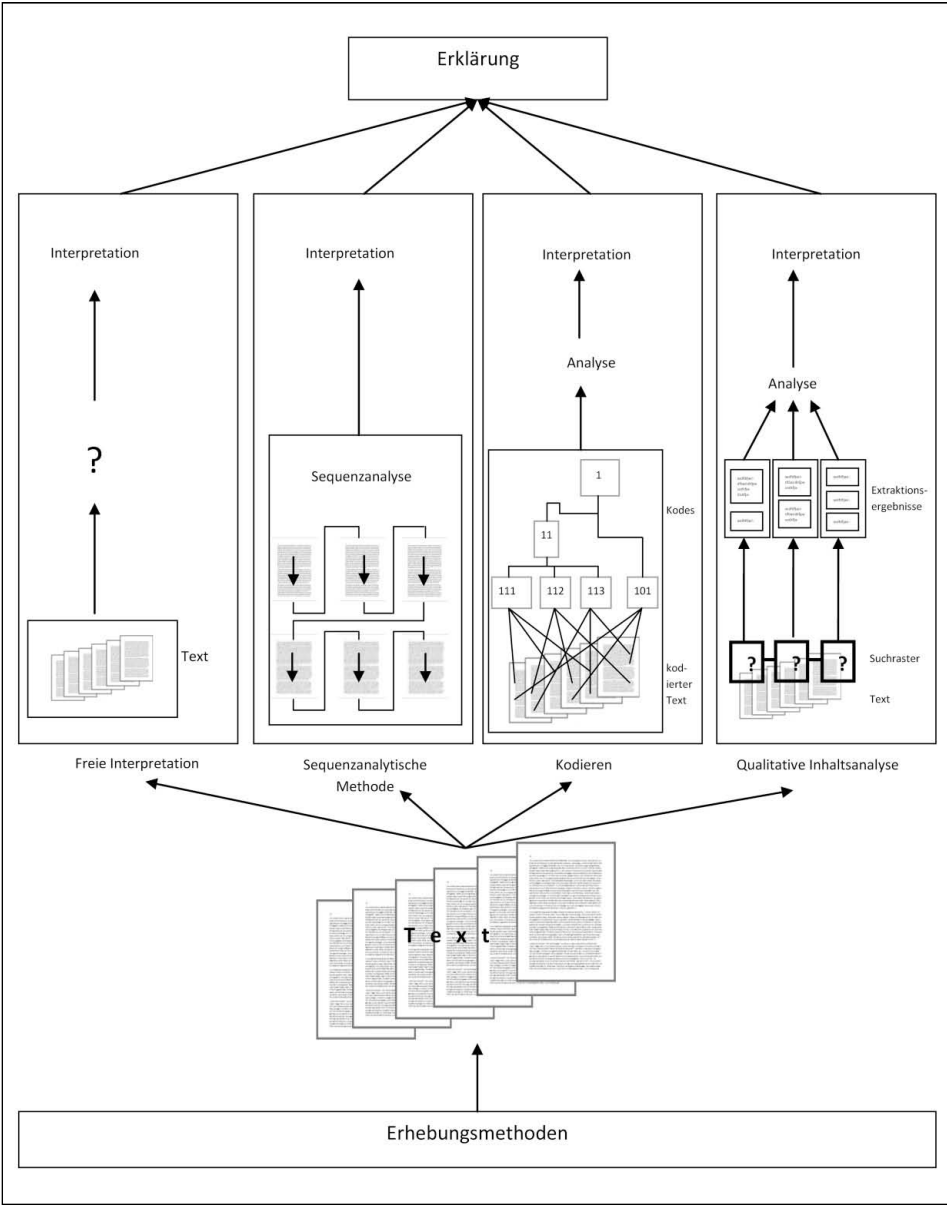


Abb. 22: Klassifizierung von Auswertungsmethoden (Quelle: Gläser und Laudel 2006, 42, modifiziert)

Gläser und Laudel (2006) weisen darauf hin, dass freie Interpretationen recht weit verbreitet sind, bei denen ein Forscher einen Text analysiert, dies jedoch selten regelgeleitet tut. Damit ist die Nachvollziehbarkeit erschwert bzw. nicht gegeben. Sequenzanalytische Verfahren untersuchen zeitliche und inhaltliche Verknüpfungen von Textausschnitten. Sie erweisen sich oft als sehr aufwendig. Das Kodieren, basierend auf der Grounded Theory, ist das Markieren (oder Kodieren) von relevanten Informationen innerhalb des Textes. So soll dessen inhaltliche Struktur erkannt werden. Die qualitative Inhaltsanalyse möchte durch systematisches Entnehmen von Informationen auf der Grundlage eines Analyserasters Erkenntnisse und Wissen produzieren. Dabei bleibt sie nicht wie die anderen Verfahren dem Text verhaftet, sondern löst sich frühzeitig von ihm und möchte durch weitere Analyseschritte die Untersuchungsfrage beantworten. Der Text selbst gilt nicht als Untersuchungsobjekt, wie z.B. bei biographischen Konstruktionen. Daher eignet sich die qualitative Inhaltsanalyse zur Beschreibung sozialer Sachverhalte (wie sie in Experteninterviews erhoben werden). Das Ordnungsschema, auf dessen Grundlage die Informationen aus dem Text entnommen werden, steht vor der Textanalyse fest. Vor jeder Untersuchung stellen Gläser und Laudel (2006) als Kernelement der Sozialforschung ethische Grundsätze in den Fokus ihrer Ausführungen. Die unterschiedlichen Dimensionen ethischen Verhaltens im Forschungsprozess zeigen sie anhand folgender Übersicht.

Es zeigt sich, dass ethisches Verhalten sich gegenüber den Probanden und den Kollegen äußert. Unumstößlich sind für die Autoren zwei Grundsätze:

1. Durch die Untersuchung darf für den Untersuchten kein Schaden entstehen. Sie muss auf freiwilliger, informierter Einwilligung basieren und den Datenschutz gewährleisten.
2. Der öffentliche Bericht über die eigenen Forschungsarbeiten erfolgt wahrheitsgemäß, um die Nachvollziehbarkeit und Validität der erhobenen Informationen zu gewährleisten.

Im folgenden Abschnitt sollen nun systematisch die Methoden des Experteninterviews und der qualitativen Inhaltsanalyse für die dieser Untersuchung zugrunde liegenden Fragestellung angewendet werden.

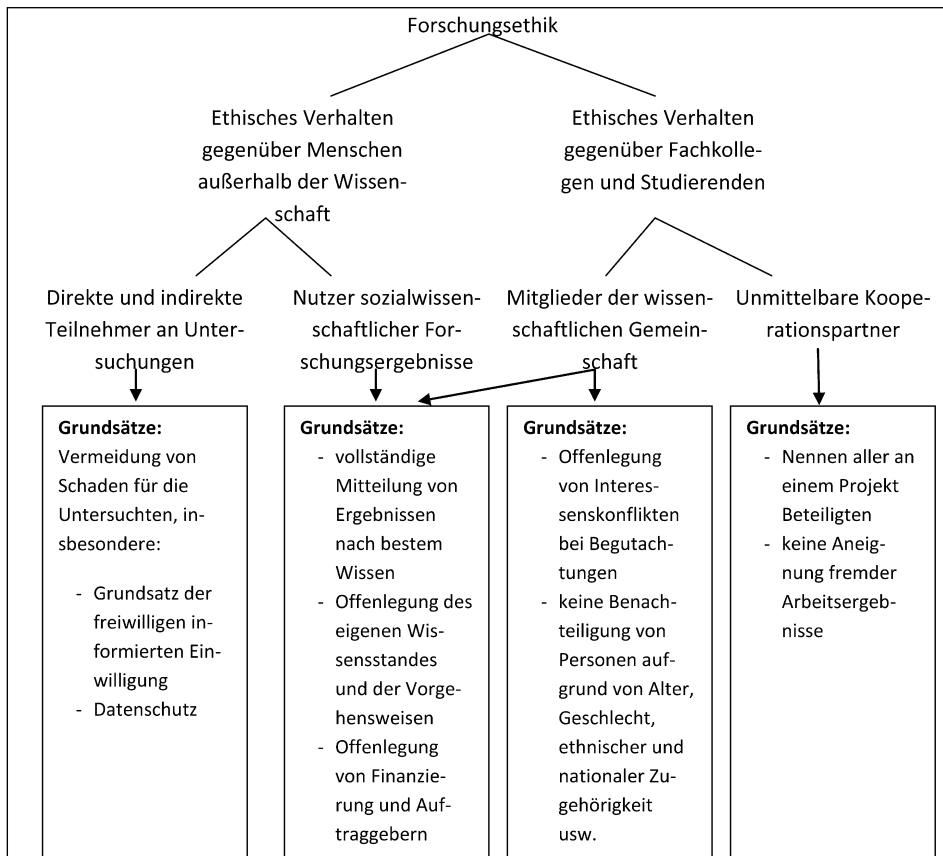


Abb. 23: Wichtige forschungsethische Grundsätze (Quelle: Gläser und Laudel 2006, 48, modifiziert)

4.3 Die eigene Untersuchung: Entwicklung der Fragestellung

In ihren Ausarbeitungen betonen Gläser und Laudel (2006) die zentrale Bedeutung der Forschungsfrage für jede Untersuchung. Diese muss so konzipiert sein, dass sie dem vorhandenen Forschungswissen neues Wissen hinzufügt. Dabei werden unter Bezug auf vorhandenes Wissen neu erworbene Erkenntnisse so aufbereitet, dass sie in den existierenden Wissensbestand eingeordnet werden können. Zumeist widmen sich Forschungsfragen der Suche nach Zusammenhängen.

Die für die eigene Untersuchung relevanten Theoriebezüge wurden bereits in den Kapiteln zur Lehrerbelastungsforschung und zur Integration und Inklusion aufgezeigt. Dabei musste ein Forschungsdefizit bezüglich der Belastungsforschung in integrativen und inklusiven Unterricht festgestellt werden. Dies verwundert, denn die Ergebnisse der Lehrerbelastungsforschung verweisen auf die zentrale Rolle von Umweltvariablen für das Belastungserleben (vgl. Schaarschmidt und Kieschke 2007, vgl. auch die Metaanalyse von Kyriacou 2004, zit. n. Krause und Dorsemagen 2007a). Integrativ tätige Lehrkräfte finden sich in der Regel in Ökosystemen vor, die sich von denen ihrer Kollegen an Sonder- und Regelschulen unterscheiden. Unter Berücksichtigung der besonderen Rahmenbedingungen integrativer Beschulung erscheint es für das zu untersuchende Feld wichtig, zunächst Belastungssituationen in der integrativen Arbeit zu identifizieren. Dies basiert auf der Überlegung, dass Integration zumeist mit einem erhöhten Personalschlüssel (v.a. durch Tandembesetzung oder Zweitbesetzung) gewährleistet wird. Bisherige Untersuchungen zeigen, dass das Arbeiten mit Kollegen im Team eine be- und entlastende Funktion haben kann. Dadurch erscheint es sinnvoll, zunächst das Benennen eigener Belastungssituationen zu erfragen. Im Sinne des in der Burnout-Forschung vollzogenen Perspektivwechsels richtet sich der Fokus dieser Untersuchung nicht nur auf Belastungssituationen sondern auch auf die Bewältigung der unterschiedlichen Anforderungen und die ihr zugrunde liegenden Strategien. Deshalb ergibt sich für die vorliegende Untersuchung konkret folgende Fragestellung:

1. Welche Belastungssituationen werden in der Arbeit von integrativ tätigen Förderschulpädagoginnen und Förderschulpädagogen deutlich?
2. Welche Strategien geben Förderschulpädagoginnen und Förderschulpädagogen an, um die in der integrativen Arbeit anfallenden Belastungen zu bewältigen?

Die Auswahl der Erklärungsstrategie

Gläser und Laudel (2006) weisen darauf hin, dass Erklärungsstrategien begründet werden müssen, was häufig in quantitativen und qualitativen Studien vergessen wird. Für die geplante Studie bot sich unter der Prämisse der gewählten Forschungsfragen, also einer offenen Fragestellung nach Belastungen und Bewältigungen, eine fall-basierte Erklärungsstrategie an. Diese fokussiert sich weniger auf die Aufdeckung von Kausalzusammenhängen, sondern möchte eher einzelfallbezogene Rekonstruktionen beruflichen Erlebens ermöglichen. Darüber hinaus sprechen auch forschungspraktische Gründe für eine Fall-bezogene Erklärungsstrategie, da die Grundgesamtheit der integrativ tätigen Förderschulpädagogen begrenzt ist und somit eine geringere Verfügbarkeit von Fällen anzunehmen ist.

Theoretische Vorüberlegungen

Für das weitere Vorgehen zur Untersuchung beruflicher Belastungssituationen in der integrativen Arbeit müssen theoretische Vorüberlegungen getroffen werden. Damit können Variablen identifiziert werden, die als Informationsträger zur Beantwortung der Forschungsfragen gelten können. Als theoretische Grundlage im Sinne des aktuellen Forschungsstandes bietet sich der Rückgriff auf ein transaktionales Stressmodell an (vgl. Kap. 2.4.). Als untersuchungsrelevant soll hier das Modell des Lehrerstress nach Rudow (1994, bzw. van Dick 2006) als zeitgemäße, empirisch untersuchte Grundlage dienen. Kernaussage des Modells ist die Vorstellung, dass Anforderungen (Stressoren) an das Individuum herangetragen werden und in einer primären Bewertung auf deren Bedeutsamkeit für das eigene Wohlbefinden bewertet werden. Sind sie subjektiv bedeutsam, erfolgt in einer sekundären Bewertung die Sichtung und Wahl der zur Verfügung stehenden Bewältigungsstrategien und idealtypischerweise die Bewältigung. Bei einer gelingenden Bewältigung erfolgt eine Neubewertung. Sollte die Bewältigung nicht gelingen, so resultiert hieraus langfristig Stress und Angst. Aus diesen kann bei zeitlich langandauernden bedeutsamen Anforderungen chronischer Stress entstehen, der durch Belastungen außerhalb des Berufes verstärkt wird, welche jedoch selbst auf die primäre Bewertung rückwirken. Darüber hinaus sind auch Persönlichkeitsmerkmale als moderierende Variablen sowohl bei den beiden Bewertungsschritten und der Bewältigung beteiligt. Der Übersichtlichkeit halber sei hier nochmals das gesamte Modell in einer Grafik gezeigt:

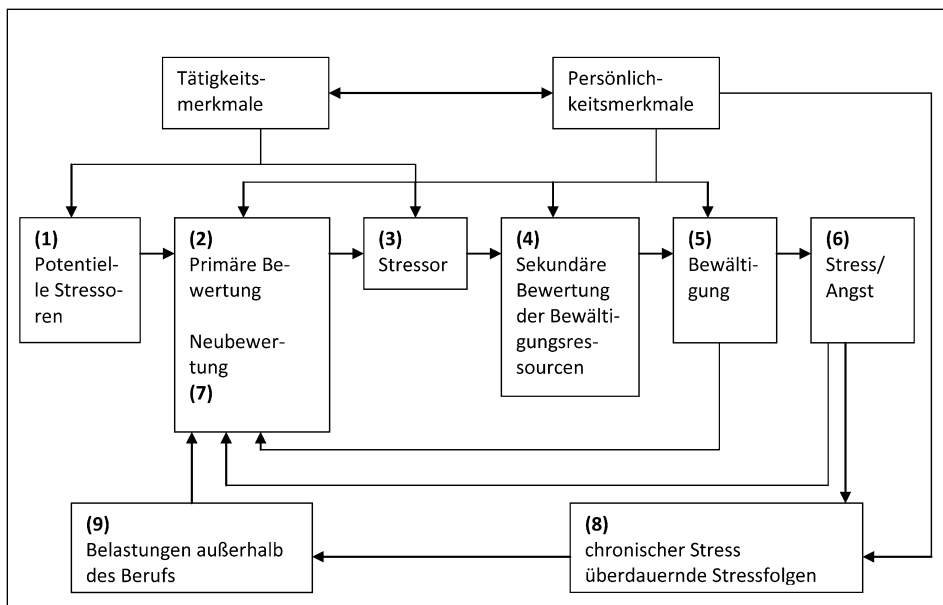


Abb. 24: Das transaktionale Modell des Lehrerstress (Quelle: van Dick 2006, 38, in Anlehnung an Rudow 1994, modifiziert)

Ein Vorteil des Rudowschen Belastungsmodells ist der Einbezug von Tätigkeitsmerkmalen, die selbst potentielle Stressoren sein können und mit denen Persönlichkeitsmerkmale wechselseitig zusammenhängen. Für die vorliegende Untersuchung ist es nicht geplant, das komplette Modell des Lehrerstressors zu eruieren, sondern auf die besondere Situation von Förderschulpädagoginnen und Förderschulpädagogen im integrativen Unterricht einzugehen.

Erweitertes theoretisches Modell

Für die Untersuchung sollen einige Teile des Modells, wie z.B. die Belastungen außerhalb des Berufs und der chronische Stress, zugunsten anderer Aspekte vernachlässigt werden. So gilt der primäre Fokus den Tätigkeitsmerkmalen, die als potentielle Stressoren zu werten sind. Hierbei richtet sich das Augenmerk zur Beantwortung der Forschungsfrage auf generelle Belastungen des Lehrerberufs und im Spezielleren auf die besonderen Anforderungen, die durch die Integration entstehen. Gemäß der theoretischen Vorstellung der primären Bewertung erfolgt die Einschätzung der subjektiven Bedeutsamkeit dieser Anforderungen. Weil die geplante Untersuchung über die Selbstauskünfte von Probanden Daten erhebt, ist davon auszugehen, dass nur subjektiv bedeutsame Faktoren benannt werden, die somit stressrelevanten Charakter haben. Deswegen werden die Punkte 4 und 5 (des Modells) zum Herzstück, weil sie erfragen, ob es sich um eine Belastung handelt und wie diese bewältigt werden kann. Grenzen zeigen sich außerdem bei der Erhebung von Persönlichkeitsmerkmalen, längerfristigen Stressfolgen und Belastungen außerhalb des Berufes, weil diese nur schwer über Selbstauskunftsinventare zu erheben sind. Somit richtet sich für die geplante Untersuchung der Fokus folgendermaßen auf das Modell:

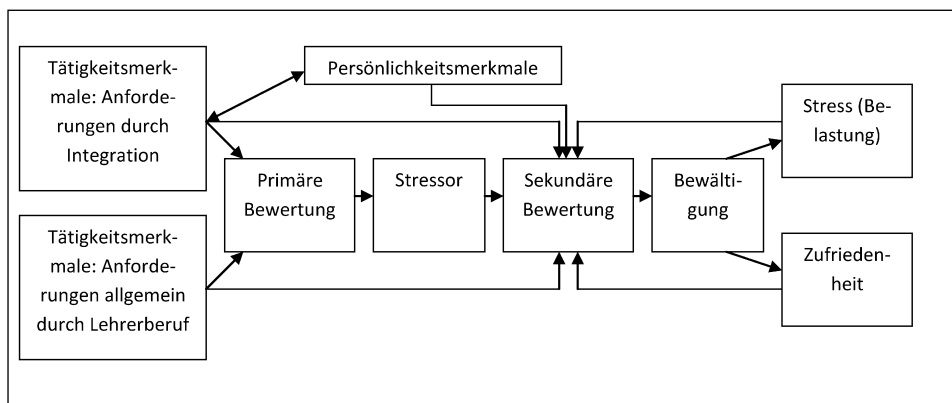


Abb. 25: Arbeitsmodell des Lehrerstressors im Integrativen Unterricht

Das Arbeitsmodell zeigt exemplarisch den zu untersuchenden Ausschnitt aus dem allgemeinen transaktionalen Stressmodell. Dabei rücken neben den allgemeinen Anforderungen im Lehrerberuf auch die besonderen Anforderungen der Integration ins Zentrum der Betrachtung, weil davon ausgegangen werden kann, dass durch die verstärkte Heterogenität der Schülerschaft erhöhte Anforderungen an die tätigen Pädagogen und Pädagoginnen in Methodik, Didaktik, Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsdurchführung gestellt werden. Diese Unterteilung der Anforderungen ist mit der Forschungsfrage und dem speziellen Arbeitsgebiet zu begründen: Ist die Integration selbst eine Anforderung und wie wird diese bewältigt? Im weiteren Verlauf wird davon ausgegangen, dass die Bewertungs- und Bewältigungsabläufe gleich bleiben. Ausschnittartig konzentriert sich die Untersuchung auf die subjektiven Ergebnisse der Bewältigung, ob diese gelingend ist (Zufriedenheit) oder als ungünstig beschrieben wird (Stress/Belastung). Diese subjektive Einschätzung kann als Standort bezeichnet werden. Dabei kann theoriegemäß geschlussfolgert werden, dass der Standort Rückwirkungen auf zukünftige Bewertungsprozesse hat. Ebenfalls kann davon ausgegangen werden, dass in dem Bewertungsprozess, der im Wesentlichen eine Ressourcenabschätzung ist, Tätigkeitsmerkmale relevant sind, so dass hier ebenfalls ein Einfluss zu vermuten ist.

Darüber hinaus findet integrativer Unterricht unter besonderen Rahmenbedingungen statt, die ebenfalls einen unterstützenden und belastenden Einfluss haben können. Dieser Umstand und die veränderten Rahmenbedingungen lassen den Schluss zu, dass integrativ tätige Pädagoginnen und Pädagogen spezifische Bewältigungen aufweisen, weil sie andere Rahmenbedingungen vorfinden als ihre Kollegen an Regel- oder Sonderschulen.

Der schwer zu erfassende Einfluss von Persönlichkeitsmerkmalen kann unter folgender Hypothese betrachtet werden: Es kann als augenvalide gelten, dass vor dem Hintergrund der größtenteils gezielten und freiwilligen Entscheidung der Lehrer zum integrativen Unterricht dieser einen Dispositionscharakter hat. Damit wird er von bestimmten Persönlichkeiten, die bestimmte individuelle Einstellungen haben, bevorzugt, so dass Persönlichkeitsmerkmale ebenfalls eine Rolle bei der Bewältigung spielen könnten.

Vernachlässigt werden im Arbeitsmodell die langfristigen Folgen, nicht weil sie als irrelevant einzuschätzen sind, sondern weil die vorliegende Studie eine erste Erkundungsstudie darstellt und eine eindeutig forschungsmethodisch begründete Eruierung der langfristigen Belastungsfolgen nur über vergleichende Längsschnittuntersuchungen zulässig wäre.

Mit Hilfe dieses Arbeitsmodells lassen sich für die vorliegende Fragestellung nun Variablen identifizieren, die zur Beantwortung der Forschungsfrage dienen können.

Variablen

Das vorliegende Arbeitsmodell zum Lehrerstress bezieht sich auf vermutete Wirkfaktoren bei Förderpädagoginnen und Förderpädagogen. Hierbei gilt es nun, Variablen zu identifizieren, mit deren Hilfe die Forschungsfrage beantwortet werden kann. Dabei unterscheiden Gläser und Laudel (2006) in folgende vier Variablenarten:

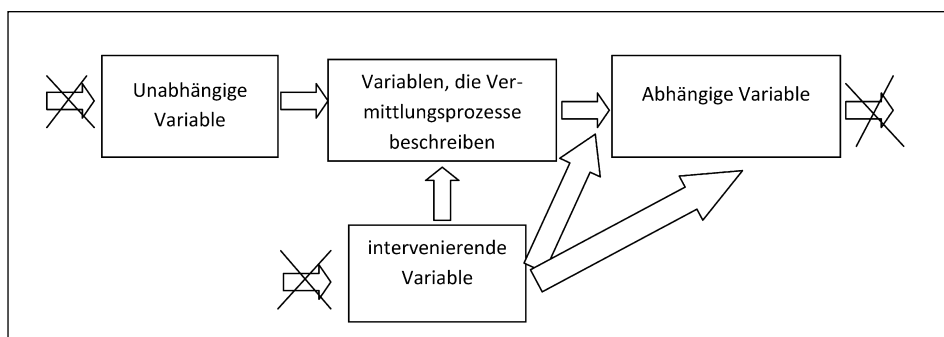


Abb. 26: Typen der Untersuchungsvariablen (Quelle: Gläser und Laudel, 2004, 79, modifiziert)

Die unabhängige Variable ist diejenige, die eine Wirkung auf die anderen Variablen hat. In der vorliegenden Untersuchung würde es sich um das Arbeiten im integrativen Unterricht handeln. Die abhängigen Variablen sind diejenigen, die von anderen Variablen beeinflusst werden. Hier wären Belastungs- und Bewältigungserleben zu nennen. Intervenierende Variablen haben Einfluss auf eine oder mehrere abhängige Variablen. Diese könnten z.B. in den Persönlichkeitsmerkmalen bzw. in den konkreten Rahmenbedingungen verortet sein. Entsprechend der Vorgaben von Gläser und Laudel (2006) sollen auf der Basis der Theorie vier grobe Variablen definiert werden, die jedoch so formuliert sind, dass sie einen offenen Charakter haben, um auch unerwartete und neue Informationen bezüglich der Fragestellung aufnehmen zu können. Unter dieser Prämisse soll im Folgenden von Variablenkomplexen gesprochen werden, die sozusagen als Variablenkategorie fungieren, weil unter ihnen unterschiedliche Einzelvariablen subsumiert werden. Diese Einzelvariablen sind zwar theoriebezogen ableitbar, jedoch ist die flexible Entwicklung der Variablen während der interpretierenden Entnahme aus dem Text und die damit verbundene Offenheit für unerwartete Ergebnisse mit der Möglichkeit zur Weiterentwicklung des Variablensystems ein Vorteil der qualitativen Inhaltsanalyse nach Gläser und Laudel (2006).

Unter diesen Voraussetzungen sollen gemäß dem Arbeitsmodell vier Variablenkomplexe festgelegt werden:

1. *Anforderungen:* Hierunter zählen alle Nennungen subjektiv erlebter Anforderungen im integrativen Unterricht. Dabei gilt es, vor allem als integrationsspezifisch identifizierte Anforderungen zu erfassen.
2. *Standort:* Dieser Variablenkomplex umfasst Beschreibungen des eigenen Arbeitsverhaltens und der Befindlichkeit. Gemäß dem Arbeitsmodell entspräche das entweder subjektiv erlebter Belastung oder subjektiv erlebter erfolgreicher Bewältigung und Zufriedenheit.
3. *Belastungen:* Alle Nennungen, die für die eigene Person und für Kollegen als Belastung beschrieben werden, fasst dieser Variablenkomplex zusammen. Inhaltliche Überschneidungen zum Variablenkomplex Standort lassen sich nicht vermeiden, werden jedoch durch eine Dokumentation der interpretierenden Entnahme und Zuordnung der Nennungen nachvollziehbar. Entsprechend des Forschungsstandes bietet sich eine Unterteilung des

Variablenkomplexes „Belastungen“ in umweltbezogene Belastungen und personenbezogene Belastungen an.

4. *Bewältigung*: Hier sollen Nennungen von als hilfreich und stützend erlebten Faktoren, die zum einen in der eigenen Person bzw. in der Umwelt verortet werden, erfasst werden.

Die vorgenommene Unterteilung bei Belastungen und Bewältigungen in umweltbezogene und personenbezogene Nennungen bietet den Vorteil einer exakteren Analysemöglichkeit externer Anforderungen und Ressourcen, die, wie vermutet, bei integrativ tätigen Förderschulpädagogen Besonderheiten aufweisen.

Im Sinne der Unterscheidung von Variablen nach Gläser und Laudel (2006) lässt sich der Variablenkomplex „Anforderungen“ als unabhängige Variable (uV) verstehen, während die Variablenkomplexe „Standort“, „Belastung“ und „Bewältigung“ einen Doppelcharakter haben, weil hier z.T. abhängige Variablen (aV) enthalten sind. So kann Belastung und Bewältigung als Ergebnis verstanden werden, welches von den Anforderungen beeinflusst wird (aV). Gleiches gilt für die Selbsteinschätzung im Variablenkomplex „Standort“. Dennoch muss damit gerechnet werden, dass bei der Beschreibung von Belastung, Bewältigung und des eigenen Standortes auch Persönlichkeitseigenschaften und Rahmenbedingungen genannt werden, die allerdings eher als intervenierende Variablen zu verstehen sind. Damit ist eine eindeutig Zuordnung auf der Grundlage des Arbeitsmodells und der zu erwartenden Nennungen nicht möglich.

Mit Hilfe dieser Variablenkomplexe kann nun ein Analyseraster entwickelt werden, welches sich methodisch begründen lässt, zugleich genügend Offenheit und Flexibilität bietet, um dem Gütekriterium der Gegenstandsangemessenheit gerecht zu werden.

4.4 Fallauswahl – die Stichprobe

Für die vorliegende Untersuchung galt es, aus der Grundgesamtheit aller Förderschulpädagoginnen und Förderschulpädagogen im integrativen Unterricht geeignete Probanden zu finden, mit deren Hilfe die Forschungsfrage nach Belastungen und Bewältigung beantwortet werden kann. Insofern war das Zugangskriterium für die Stichprobe die Tätigkeit im gemeinsamen Unterricht. Dieses Vorgehen bestätigen auch Meuser und Nagel (2005), die den Expertenstatus für das Experteninterview als relational und vom Forschungsinteresse abhängig sehen. Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass es anhand der vorliegenden Daten der KMK (2008) nicht ersichtlich ist, wie viele Förderschulpädagoginnen und Förderschulpädagogen im integrativen Unterricht tätig sind. Daher lassen sich kaum Aussagen über die Grundgesamtheit treffen, um eine Einschätzung der eigenen Stichprobe vornehmen zu können. Für die Auswahl der Interviewpartner definieren Gläser und Laudel (2006) folgende Kriterien:

1. Er/Sie verfügt über relevante Informationen.
2. Er/Sie ist am ehesten in der Lage, präzise Informationen zu geben.
3. Er/Sie ist am ehesten bereit, Informationen zu geben.
4. Wer von den Informanten ist verfügbar?

Unter Berücksichtigung dieser vier Forderungen fand die Auswahl der Stichprobenteilnehmer statt.

Probandengewinnung

Insgesamt gestaltete sich die Probandengewinnung als äußerst schwierig. Durch unterschiedliche Kontaktierungswege konnten schließlich mit zehn Probanden Interviewtermine für ein Experteninterview vereinbart werden. Der Zugang zum Feld erfolgte über schriftliche oder fernmündliche Anfragen an Schulen, die gemeinsamen Unterricht anboten. Diese Anfragen beinhalteten die Fragestellung und die Bitte um Interviewtermine. Für ein breites Stichprobenspektrum wurden verschiedene Zugangsweisen kombiniert. So wurden z.B. Probanden aus drei unterschiedlichen Bundesländern (Hessen, Sachsen und Thüringen) gewonnen. In der Regel erfolgten nach einer ersten Kontaktaufnahme das Zusenden von weiteren schriftlichen Informationen sowie das Angebot eines Rückrufs. Dabei ergaben sich auch für eine parallel durchgeführte quantitative Studie zu den Stressbewältigungsmustern in der gleichen Grundgesamtheit ebenfalls Schwierigkeiten bei der Teilnehmergeinnung. Besonders an staatlichen Schulen sahen sich die angefragten Pädagogen bereits für das Ausfüllen eines Fragebogens als zu überlastet. Dementsprechend wurden Interviewanfragen abgelehnt. Überraschenderweise waren vor allem Lehrerinnen und Lehrer von freien Schulen bereit, an den Interviews teilzunehmen.

Demographie der Stichprobe

Die Stichprobe selbst bestand aus neun weiblichen und einem männlichen Probanden. Das durchschnittliche Alter betrug 42,6 Jahre, die älteste Probandin war zum Zeitpunkt der Befragung 53 Jahre, die jüngste 27 Jahre alt. Fünf der Probanden waren verheiratet, zwei waren geschieden, drei waren ledig. Bis auf eine Probandin hatten alle Teilnehmer Kinder: Sechs von ihnen zwei Kinder, zwei von ihnen hatte ein Kind, eine Probandin hatte drei Kinder. Alle Probanden hatten die Ausbildung für das Lehramt an Förderschulen absolviert. Vier der Teilnehmer hatten darüber hinaus noch das Lehramt für Grundschulen abgeschlossen, zwei Probandinnen waren Diplom-Pädagogen, eine Probandin arbeitete neben ihrer Lehrertätigkeit als Psychologische Psychotherapeutin. Die durchschnittliche Tätigkeitsdauer im integrativen Schuldienst betrug 10,6 Jahre, wobei die kürzeste Dauer zwei Jahre betrug und die längste 23 Jahre. Bei der Art der integrativen Tätigkeit gaben sechs der Befragten an, Beratung und Unterricht durchzuführen, zwei nannten Beratung und Einzelförderung, die zwei anderen gaben an, nur Unterricht durchzuführen. Bei der Arbeitszeit zeigte sich ein deutlicher Überhang an Teilzeitstellen. Sieben der zehn Befragten arbeiteten zum Zeitpunkt der Befragung in Teilzeit. Die durchschnittliche Wochenarbeitszeit betrug 26,5 Stunden und variierte von angegebenen 40 Stunden bis 17 Stunden. Dabei zeigte sich, dass die angegebene wöchentliche Arbeitszeit nicht vollen Unterrichtsstunden entsprach, sondern in einigen bundeslandspezifischen Modellen auch andere Aktivitäten als Arbeitszeit galten (z.B. drei Stunden für Teamarbeit).

Ein besonderes Kennzeichen der Stichprobe war die überhohe Repräsentanz von Lehrern an freien Schulen. Sieben der zehn Befragten arbeiteten an einer Schule in freier Trägerschaft. Zwei weitere Probanden, die an Schulen in öffentlicher Trägerschaft arbeiteten, leisteten ihre integrative Arbeit an jeweils zwei Schulen. Eine Lehrerin war an einer Schule in öffentlicher Trägerschaft tätig.

Die regionale Aufteilung ergab folgendes Bild:

- Sachsen: 4 Probanden
- Thüringen: 4 Probanden
- Hessen: 2 Probanden

Einschätzung der Stichprobe

Es muss konstatiert werden, dass die Stichprobe nicht den Anspruch erheben kann, die Grundgesamtheit zu repräsentieren. Dies ist jedoch vor dem Hintergrund der gewählten fall-bezogenen Erklärungsstrategie weniger bedeutsam.

Die Pilotstudie erschließt vielmehr vielfältige Möglichkeiten zur Entdeckung von Kausalzusammenhängen (Gläser und Laudel 2006).

4.5 Wahl der Methode

Für die zu untersuchende Hauptfragestellung spielten bei der Wahl der Methode folgende Überlegungen eine Rolle: Die Entscheidung für eine Fall-bezogene Erklärungsstrategie begründet sich auf den Anspruch, Rekonstruktionen sozialer Prozesse zu ermöglichen. Da die gewünschten Informationen über Belastungserleben nicht von außen beobachtbar sind, ist eine Erhebung verbalisierter Informationen der günstigste Weg, die Frage zu beantworten. Somit bieten sich Experteninterviews, die sich an Leitfadeninterviews orientieren, an. Dabei können drei Formen unterschieden werden (Bogner und Menz 2005):

- explorierende Experteninterviews, die Erkundungen in neuen Forschungsbereichen erlauben,
- systematisierende Experteninterviews, die Handlungs- und Erfahrungswissen abfragen,
- theoriegenerierende Experteninterviews, die subjektive Handlungsorientierungen und Entscheidungsmaximen erschließen.

Für das vorliegende Forschungsvorhaben wurde die Wahl eines systematisierenden Experteninterviews getroffen, weil nicht die Schaffung einer Theorie, sondern ihre Überprüfung Ziel der Untersuchung ist. Außerdem kann davon ausgegangen werden, dass die Forschungsbereiche Lehrerbelastung und Integration nicht als neue Forschungsbereiche zu werten sind. Vielmehr ist lediglich der Fokus dieser Untersuchung auf die Schnittmenge zwischen beiden Forschungsbereichen interessant.

Gläser und Laudel (2006) weisen auf die Besonderheiten von Interviews hin, die nach kulturell festgelegten Kommunikationsregeln ablaufen. Diese äußern sich in bestimmten Rollenverteilungen (Fragender/Antwortender). Der Fragende führt einen Dialog, der auf ein bestimmtes Informationsziel ausgerichtet ist. Grundlage für diesen Dialog ist ein Leitfaden der als Orientierungshilfe für das Gespräch fungiert.

4.6 Die Konstruktion des Leitfadens

Der Leitfaden als Grundlage für das Experteninterview ist umstritten, weil er die Offenheit einschränkt. Meuser und Nagel (2005) heben jedoch einen praktischen Vorteil des Leitfadens hervor, der die Nachteile überwiegt: Um einen Leitfaden zu konstruieren, muss Vorwissen erworben werden, welches dem späteren Interviewpartner die Kompetenz des Forschers signalisiert. Dem entspricht auch, dass Gläser und Laudel (2006) einen Leitfaden für ein Experteninterview als Übersetzung des Vorwissens definieren, die durch ihre offene Gestaltung die Möglichkeit der Operationalisierung bietet. Vier zentrale Forderungen erheben die Autoren an die Konstruktion eines Leitfadens:

1. Reichweite: Der konstruierte Leitfaden sollte möglichst viele Probleme ansprechen und auch nicht antizipierte Reaktionen provozieren können, ohne nur Vorwissen abzufragen.
2. Spezifität: Der Interviewleitfaden muss das Erkenntnisinteresse in den Erfahrungshintergrund des Befragten übersetzen. Dies bedeutet eine Wahl angemessener Formulierungen und verständlicher Fragestellungen.
3. Tiefe: Der Fragebogen sollte so konstruiert sein, dass er dem Befragten die Darstellung seiner affektiven, kognitiven und weltbezogenen Bedeutung des Fragekontextes ermöglicht und seine eigene Involviertheit verdeutlichen kann.
4. Personaler Kontext: Der persönliche und der soziale Kontext der Befragten muss für die Reaktion bekannt sein.

Bei der Konstruktion des Fragebogens weisen Gläser und Laudel (2006) darauf hin, dass unterschiedliche Fragetypen unterschiedliche Erkenntnisgewinne bringen. Der Einsatz der unterschiedlichen Fragetypen sollte sich am zugrunde liegenden Erkenntnisinteresse orientieren, wie folgende Grafik zeigt (siehe Abb. 27, S. 73).

Eine Unterscheidung kann zwischen Fakt- und Meinungsfragen getroffen werden, die zum einen Fakten bzw. Wissen abfragen oder zum anderen Bewertungen, Ziele und Motive erheben. Erzählanregungen möchten im Interviewpartner einen Erzählimpuls auslösen und eignen sich daher vor allem für biographische Interviews. Ihr gegenüber steht die Detailfrage, die sich vor allem auf einzelne Wissensaspekte konzentriert. Außerdem unterscheiden sich Fragen nach ihrer Gegenstandsbezogenheit, ob diese real oder hypothetisch ist. Damit können Aussagen über Ist-Zustände oder über Was-wäre-wenn-Szenarien erhoben werden.

Die Fragen müssen neutral formuliert sein und dürfen keine suggestive Wirkung haben, da Antworten auf Suggestivfragen als Artefakte zu bezeichnen sind. Sie sollten ebenfalls nicht heikel sein, vor allem wenn gesellschaftlichen Tabus erfragt werden sollen. Damit soll den Antwortenden die Möglichkeit gegeben werden, gesichtswahrend und trotzdem wahrheitsgemäß zu antworten. Die Fragen sollten einfach und klar sein und sich an der Alltagssprache orientieren. Mit jeder Frage sollte nur ein Gegenstand abgefragt werden.

Der Leitfaden selbst ist für Gläser und Laudel (2006) eine schriftliche Hilfe, die sicherstellt, dass eine Reihe gleichwertiger Interviews erhoben wird und dabei alle gewünschten Informationen gesammelt werden. Als Faustregel gilt, dass pro Stunde ca. 8 bis 15 Fragen zu beantworten sind. Für die Konstruktion selbst schlagen sie vor, zunächst eine Aufwärmphase im Fragebogenverlauf zu berücksichtigen, die ein positives Klima schafft, die Rollen verdeutlicht

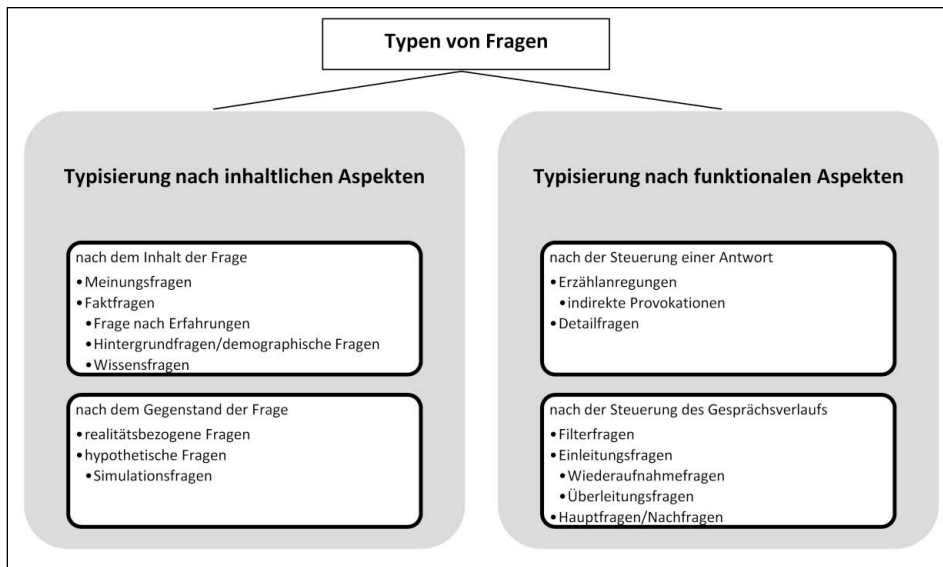


Abb. 27: Typisierung von Interviewfragen (Quelle: Gläser und Laudel, 2006, 126, modifiziert)

und das Niveau der Befragung vermittelt. Gerade die Aufwärmfrage sollte leicht zu beantworten sein, um den Interviewten das Gefühl zu geben, die Situation handhaben zu können. Auch die letzte Frage sollte leicht zu beantworten sein. So bietet es sich an, in der letzten Frage nach Aspekten des Themengebietes zu fragen, die bisher noch nicht abgefragt wurden. Dieses Vorgehen bietet zwei Vorteile: Es wird als angenehm empfunden, gleichzeitig werden auch relevante, aber noch nicht erhobene Aspekte berücksichtigt und damit die Offenheit für nicht-antizipierte Informationen gewährleistet.

Der eigene Leitfaden

Unter diesen Prämissen wurde für die zugrunde liegende Fragestellung ein Interviewleitfaden konstruiert. Dieser berücksichtigte die Kriterien der Einfachheit bei Eingangs- und Schlussfrage und versuchte, im Hauptteil, den Kriterien der Erkenntnisübersetzung des Wissensstandes und der Verständlichkeit zu entsprechen, so dass der Fragebogen wie folgt aussah:

Tab. 11: Interviewleitfaden zum Thema Lehrerbelastung an integrativen Schulen

Frage	Funktion/Erkenntnisinteresse
1. Was fällt Ihnen spontan zum Thema „Lehrerbelastung“ ein?	Einleitung, Aufwärmcharakter
2. Wie würden Sie einen ausgebrannten Lehrer beschreiben?	Subjektive Theorien, Eigendefinition, Aufwärmcharakter, Themenbestimmung
3. Hat sich Ihre berufliche Situation durch die integrative Arbeit grundlegend verändert? Warum oder warum nicht?	Arbeitsumgebung / Einfluss Integration
4. Welchen Arbeitsort würden Sie hinsichtlich der (organisatorischen) Rahmenbedingungen bevorzugen? a) integrative Einrichtung b) nicht-integrative Einrichtung Warum?	Arbeitsumgebung / Einfluss Integration
5. Welche Empfindungen haben Sie Ihrem Beruf gegenüber? Inwieweit haben sich diese im Verlauf Ihrer Dienstzeit geändert?	3. Dimension Emotionen – berufliches Erfolgserleben – Zufriedenheit
6. Wie würden Sie Ihren Arbeitsstil beschreiben? (z.B. perfektionistisch, kooperativ, zeitökonomisch ...)	1. Dimension AVM: Arbeitsengagement – Perfektionsstreben – Distanzierungsfähigkeit – Verausgabungsbereitschaft
7. In welchen Bereichen Ihrer beruflichen Tätigkeit gibt es Probleme und wie gehen Sie mit diesen Problemen um?	2. Dimension AVM: Widerstandskraft – Resignationstendenz – Problembewältigung – innere Ruhe und Ausgeglichenheit
8. Welche Art von Entlastungen und Unterstützungen erfahren Sie am Arbeitsplatz? Könnten Sie hierfür Beispiele beschreiben? 9. Welche Art von Entlastungen und Unterstützungen würden Sie sich zusätzlich wünschen? (Was würde Ihnen helfen die Arbeit als angenehmer zu empfinden?)	3. Dimension AVM: Emotionen – Erleben (sozialer) Unterstützung
10. Fällt Ihnen nachträglich noch etwas ein, was Sie ergänzen möchten?	Offene Schlussfrage

Die beiden ersten Fragen dienen dem Aufwärmen und sollen durch ihren offenen Charakter unter Bezug auf subjektive Theorien und andere Lehrer den Einstieg in die Interviewsituation erleichtern, bevor die Fragen einen persönlichen Bezug annehmen. Die dritte und die vierte Frage zielen auf die Belastung von Lehrerinnen und Lehrern ab und erfragen dabei integrationsspezifische Elemente. Damit dienen sie der Beantwortung der Hauptfragestellung. Um den Einfluss der Integration genauer bestimmen zu können, folgt eine Frage nach der Veränderung der eigenen Arbeit durch die Integration. Als redundante Frage kann die vierte Frage gelten. Als hypothetische Frage nach einer Wahl zwischen beiden Alternativen (integrativ/nicht-integrativ) erlaubt sie jedoch Rückschlüsse auf eine evtl. verborgene Einordnung und Bewertung der eigenen Situation. Die Fragen fünf bis neun richten sich an das eigene Erleben. Im Rückgriff auf die dem AVEM zugrunde liegenden Dimensionen wird der eigene Standort erfragt. Durch den Bezug auf die Dimensionen des AVEM kann das Erfragen von eigener Belastung und Bewältigung als zeitgemäß eingeschätzt werden, weil so Antworten vor dem Hintergrund des zugrunde liegenden transaktionalen Stressmodells gedeutet werden können. Hierzu wird eine Kombination aus Fakt- und Meinungsfragen gewählt. Bis auf Frage neun sind alle Fragen realitätsbezogen, weil sie sich auf tatsächliche Erlebnisse und Einschätzungen beziehen. Frage neun hingegen als hypothetische Fragestellung erfragt indirekt die fehlende Unterstützung und lässt damit Rückschlüsse auf die eigene Belastung und Bewältigung zu. Frage zehn ist mit ihrem offenen Charakter leicht zu beantworten und zugleich offen für noch nicht antizipierte Erkenntnisse.

4.7 Die Durchführung der Interviews

Gläser und Laudel (2006) empfehlen trotz Vorliegen gegenteiliger Argumente (diese beziehen sich vor allem auf den Vorteil der Erfassung non-verbaler Informationen innerhalb der Interviewsituation) den Einsatz von nur einem Interviewer. Dadurch kann eine vertrauensvolle Atmosphäre leichter hergestellt werden. Nachdrücklich wird ebenfalls der Einsatz von Tonbandgeräten befürwortet und das bloße Anfertigen von Gedächtnisprotokollen nach dem Interview verworfen. Obwohl das Tonband eine Entfremdung von Alltagssituationen darstellt und zum Zurückhalten heikler Informationen sowie die soziale Erwünschtheit der Antworten befördern kann, bietet es entscheidende Vorteile. So ist ein Gedächtnisprotokoll auf die Erinnerungsleistung des Interviewers angewiesen, wodurch Auslassungen, Umdeutungen, Interpretationen und nachträgliche Rationalisierungen entstehen können. Außerdem ist es eine zusätzliche Last für den Interviewer, dessen Konzentration eigentlich dem Gespräch gelten soll. Vor diesem Hintergrund wurde auch für das vorliegende Forschungsprojekt der Einsatz von Tonbandgeräten beschlossen.

4.8 Die Transkription

Die aufgezeichneten Interviewdaten wurden entsprechend der von Gläser und Laudel (2006) vorgegebenen Transkriptionsregeln verschriftet. Diese lauten wie folgt (ebd., 188 f.):

- „es wird in Standardorthografie verschriftet und keine literarische Umschrift verwendet (z.B. hast du statt haste [...]);
- nichtverbale Äußerungen (z.B. Lachen, Räuspern, Husten, Stottern) werden nur dann transkribiert, wenn sie einer Aussage eine andere Bedeutung geben,
- Besonderheiten der Antwort ‚Ja‘ oder ‚Nein‘, (z.B. zögernd, gedehnt, lachend) werden vermerkt,
- Unterbrechungen im Gespräch werden vermerkt,
- Unverständliche Passagen werden gekennzeichnet.“

Die Tonbandaufnahmen wurden von den Projektmitarbeitern entsprechend dieser Richtlinien verschriftet. Dabei wurden Interviewdurchführung und Verschriftung von den gleichen Mitarbeitern⁴ durchgeführt, um eine hohe Transkriptionsqualität zu gewährleisten. Die Transkription erfolgte in ein gemeinsames Dateidokument. Dieses wurde mit Zeilenzahlen versehen, um Textstellen markieren zu können. Diese Transkriptionen liegen den Verfassern vor.

4.9 Die Auswertung der Interviews

Die Inhaltsanalyse ist für Gläser und Laudel (2006) eine wissenschaftliche Methode zur textbezogenen Erkenntnisgewinnung. Als quantifizierendes Verfahren kann sie Häufigkeiten und Verteilungen von Informationen in Texten feststellen und damit bestimmte Fragestellungen beantworten. Dafür erschaffen Forscher ein geschlossenes Kategoriensystem. Das Material wird in verschiedene Analyseeinheiten gegliedert und gezielt auf relevante Informationen durchsucht. Gefundene Informationen werden zu ihren entsprechenden Kategorien zugeordnet. Allerdings ist die Gleichwertigkeit der gefundenen Informationen umstritten, weil durch die Kategorisierung eine hohe Komplexitätsreduktion stattfindet. Für Deutschland sehen Gläser und Laudel (2006) vor allem Mayring (2003) als führend in der Entwicklung qualitativer Inhaltsanalysen an. Seine Methode basiert auf einem vorab festgelegten, theoretisch zu begründenden Kategoriensystem, mit dessen Hilfe Typisierungen und Zuordnungen erfolgen. Weil dieses Vorgehen sich in der Praxis jedoch als relativ starr erweist, schlagen Gläser und Laudel (2006) vor, die auszuwertenden Texte als Material zu behandeln, welches Daten enthält. Durch Extraktion sollen zunächst Rohdaten gewonnen werden, die später aufbereitet werden können, wie folgende Grafik zeigt:

4 Ulrike Büdke, André Hecker, Julia Reichenbacher

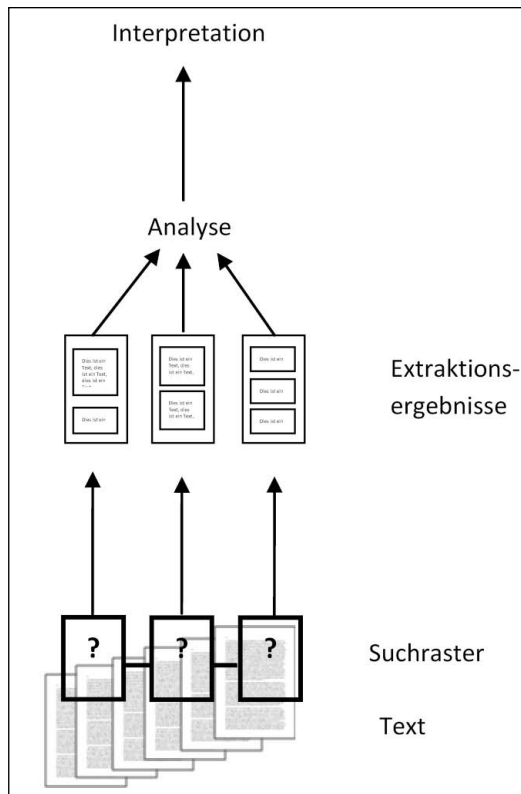


Abb. 28: Prinzip der qualitativen Inhaltsanalyse (Quelle: Gläser und Laudel, 2006, 194, modifiziert)

Somit liegt keine klassische Kodierung wie bei anderen Verfahren (wie bei Mayring 2003) vor, sondern eine Indizierung des Textes. Durch die Extraktion von Informationen können verschiedene Quellen und Ursprungstexte unterschiedliche Informationsbasen zur Beantwortung der Forschungsfrage liefern. Die qualitative Inhaltsanalyse in dieser Form trennt sich frühzeitig vom Ursprungstext und versucht, die Fragestellung durch Systematisierung, Reduktion und Strukturierung zu beantworten. Den Kern des Verfahrens bildet dabei die Extraktion, die gezielte Entnahme von Informationen aus einem Text. Diese erfolgt mit Hilfe eines Suchrasters, das durch theoretische Vorüberlegung begründet wird. Die Extraktion erfolgt beim Lesen des Textes, wobei entschieden wird, welche Informationen für die Beantwortung der Forschungsfrage relevant sind. So ermittelte Informationen werden in die entsprechende Kategorie des Suchrasters eingetragen. Die Kategorien des Suchrasters basieren auf den theoretischen Vorüberlegungen, werden jedoch im Laufe der Extraktion angepasst. Damit wird dem Prinzip der Offenheit Rechnung getragen. Frei verbalisierte Daten werden damit nominal skaliert erhoben. Durch die Flexibilität des Kategoriensystems vermindert sich der Aufwand im Vergleich zu anderen Verfahren, weil so das Erfordernis eines stetigen Neudurchlaufs bisher ausgewerteter Materialien vermieden wird. Gleichzeitig erlaubt die fortwährende Anpassung des Kategoriensystems eine vollständigere Erfassung der Komplexität der Informationen. Gläser und Laudel (2006) verdeutlichen, dass bereits die Extraktion selbst ein zentraler Interpretationsschritt ist, weil entschieden werden muss, ob der Text eine gewünschte Information enthält. Daher sind auch die Zuordnung zu einer Kategorie und die verbale Beschreibung des Informationsgehalts geprägt von der Interpretation des Textes. Infolgedessen ist die Extraktion als Informationsgewinnungsverfahren trotz einiger Regeln individuell vom interpretierenden Forscher geprägt.

Im Anschluss an die Extraktion der Rohdaten folgen weitere Schritte, die allerdings dank der Quellenangabe im Ursprungstext die Rückverfolgung erlauben und eine inhaltliche Überprüfung der Interpretationsentscheidung ermöglichen. Die Aufbereitung der Rohdaten erfolgt zunächst über eine Zusammenfassung und eine Prüfung auf Redundanzen und Widersprüche. Insofern entsteht eine strukturierte Informationsbasis, die eine anschließende Auswertung ermöglicht. Durch eine Rekonstruktion einzelner Fälle kann nach Kausalzusammenhängen gesucht werden, um die Forschungsfrage zu beantworten. Die nachfolgende Grafik verdeutlicht nochmals die einzelnen Schritte einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Gläser und Laudel (2006):

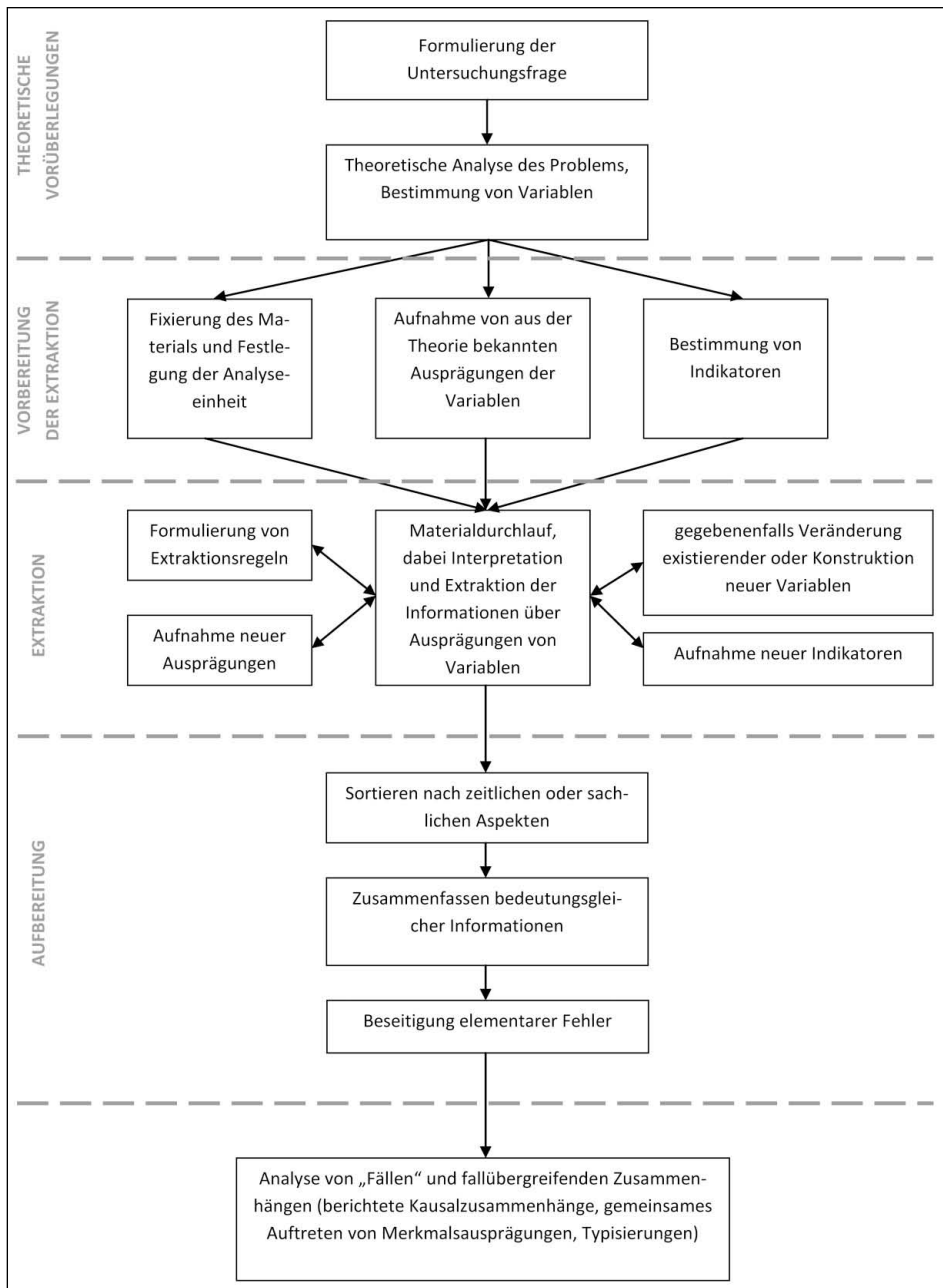


Abb. 29: Ablauf der qualitativen Inhaltsanalyse (Quelle: Glaser und Laudel, 2004, 197, modifiziert)

Die qualitative Inhaltsanalyse ist ein regelgeleitetes systematisches Verfahren, dessen großer Vorzug die Vermeidung einer expliziten Verkodung ist, die blinde Flecken und Verzerrungen produziert. Ein weiterer Vorteil ist die Beibehaltung der Theoriebindung und der theoriegebundenen Ableitung von Variablen. Damit wird dem zentralen Kriterium der Offenheit Rechnung getragen. Die Flexibilität des Kategoriensystems ist offen für neue Kategorien, ohne dass bisherige Funde verworfen werden müssen. Der Verzicht auf die vorherige Festlegung von Merkmalsausprägungen erlaubt eine freie und verbale Beschreibung, die ebenfalls offen ist.

Die Konstruktion des Suchrasters orientiert sich an einem theoretischen Modell, mit dessen Hilfe Definitionen, Indikatoren, Zeitdimensionen, Sachdimensionen und Funktionalitätsdimensionen (wie Kausalität bzw. Wirkung) erfasst werden können.

Für die vorliegende Untersuchung und die ihr zugrunde liegende Forschungsfrage wurde auf das bereits vorgestellte modifizierte transaktionale Stressmodell zum Lehrerstress im integrativen Unterricht zurückgegriffen. Hierin wurden auch die drei Dimensionen des AVEMs (Emotionen, Arbeitsengagement und Widerstandskraft) berücksichtigt, die nun als erwartbare Antwortkategorien eingesetzt werden können. Darüber hinaus wurde im Modell nach allgemeinen Anforderungen und integrationsspezifischen Anforderungen differenziert.

Mit Hilfe dieses Suchrasters lassen sich nun die vier bereits vorgestellten Variablenkomplexe Anforderungen, Standort, Belastung und Bewältigung unterscheiden. Diese lassen sich im Rahmen des Arbeitsmodells noch wie folgt untergliedern: Die Anforderungen können in allgemeine und integrationsspezifische Anforderungen unterteilt werden. Der Standort bezieht sich auf die eigene Befindlichkeit am Arbeitsplatz und die subjektive Einschätzung des eigenen Arbeitsverhaltens. Die Variablenkomplexe Belastung und Bewältigung können dem Stand der Forschung nach in umweltbezogene und personenbezogene Faktoren unterteilt werden. Somit ergibt sich ein erstes, grobes Analyseraster:

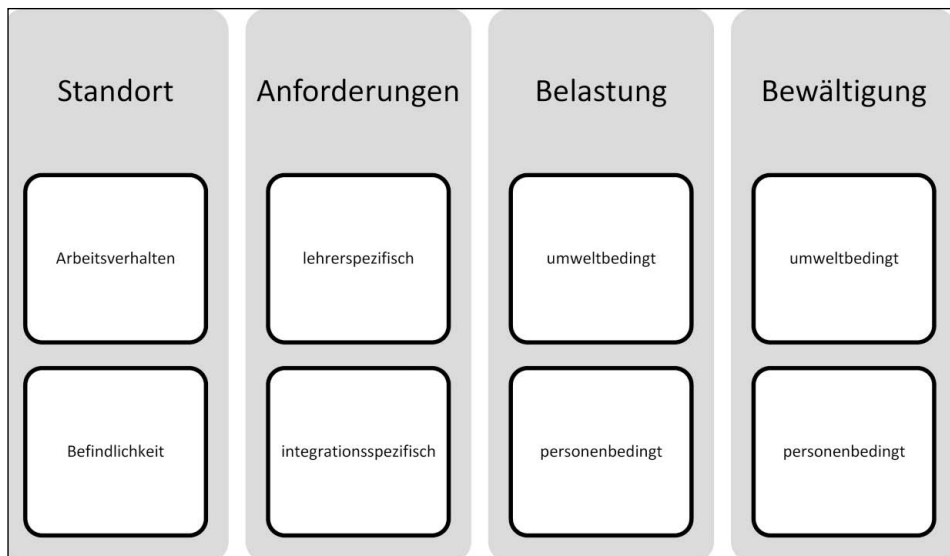


Abb. 30: Grobentwurf eines Analyserasters

Der vorliegende Grobentwurf des Analyserasters versteht sich zum einen als theoriegebunden, ist jedoch so gehalten, dass die Entwicklung von Unterkategorien innerhalb der Textanalyse vorgesehen ist, um ein höchstmögliches Maß an Offenheit zu gewährleisten.

Auswertung der Texte

Die Auswertung der Texte mit Hilfe des Analyserasters erfolgte durch die beteiligten Mitarbeiter der Projektgruppe. Das Kategoriensystem wurde an den ersten Interviews erprobt und weiterentwickelt. Auch die folgenden Auswertungen flossen in das Kategoriensystem ein und erforderten Korrekturen. Die jeweiligen Änderungen wurden mit den anderen Mitarbeitern diskutiert und abgesprochen, so dass nach mehreren Durchläufen folgendes Kategoriensystem entstand:

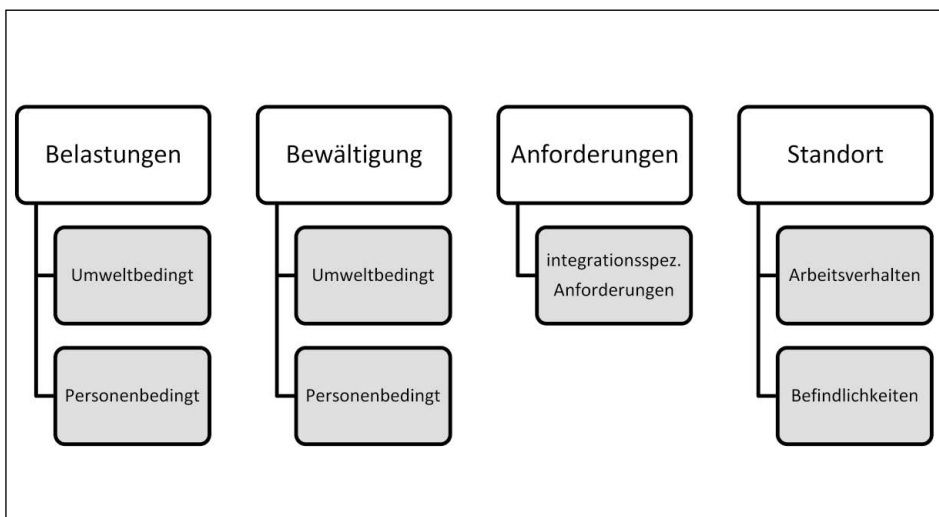


Abb. 31: Angepasstes Analyseraster (Grobstruktur)

Wie sich zeigt, war für den Variablenkomplex Standort die Unterteilung in Arbeitsverhalten und Befindlichkeit günstig und konnte erhalten werden. Demgegenüber erwies sich die Unterteilung in lehrerberufsspezifische und integrationsspezifische Anforderungen als ungünstig. Die Auswertung der Interviews zeigte, dass diese Trennung nicht vorgenommen wurde, sondern beide Anforderungsbereiche als gemeinsam und eher als integrationsspezifisch erlebt wurden. Theorigemäß erwies sich die Einteilung in umwelt- und personenbedingte Belastungen und Bewältigungen als günstig.

Die Variablenkomplexe und die Variablenkategorien konnten im Laufe der Auswertung der Texte noch feiner differenziert werden. Diese Unterteilungen werden der Übersichtlichkeit halber erst bei der Auswertung der einzelnen Teile des Analyserasters vorgestellt. Gläser und Laudel (2006) sehen die empirische Beantwortung der Forschungsfrage als vorrangiges Ziel der Auswertung der Texte. Sie ermöglicht die Rekonstruktion von Fällen und die Aufdeckung von Kausalzusammenhängen und Kausalmechanismen. Die Art der Auswertung wird durch

die Fragestellung bestimmt, während die Auswertungsstrategie abhängig von der Zahl der Fälle ist. Bei wenigen Fällen bieten sich direkte Vergleiche an. Bei einer größeren Anzahl von Fällen könnte ein direkter Vergleich an der Unübersichtlichkeit scheitern. Kausalmechanismen lassen sich auf unterschiedlichen Ebenen aufdecken (Gläser und Laudel 2006, 241 f.):

1. Ebene: Berichtete Kausalität (Wiedergabe von Ansichten und Interpretationen der Interviewten)
2. Ebene: Kausalmechanismus eines rekonstruierten Falles
3. Ebene: Kausalmechanismen innerhalb einer Klasse

Bei der Auswertung der vorliegenden Texte bietet sich vor dem Hintergrund der Forschungsfrage keine explizite Suche nach Kausalzusammenhängen an. Auch Meuser und Nagel (2005) schlagen eine andere Auswertungsstrategie vor. So sollen nicht individuelle Fallanalysen erfolgen, sondern eine allgemeine Behandlung des Textes als Wissenslieferant. Durch einen Vergleich mit anderen Expertentexten können überindividuelle gemeinsame Nennungen ausgearbeitet werden. Dies ermöglicht Aussagen zu Repräsentativem, geteiltem Wissen, Relevanzstrukturen, Wirklichkeitskonstruktionen, Interpretationen und Deutungsmustern, die in dieser Gruppe vorherrschen. Mit der vorliegenden Fragestellung bot es sich also an, zunächst die in den Interviews benannten und verdeckten Belastungsfaktoren zu analysieren und zu extrahieren. Im Anschluss wurden der eigene Standort – also das eigene Belastungsmaß – sowie die benannten Anforderungen des integrativen Unterrichtes analysiert. Die Suche nach Kausalzusammenhängen von integrativem Unterricht und Belastung muss ausbleiben, weil in der vorliegenden Untersuchung keine Lehrer aus nicht-integrativem Unterricht einbezogen wurden. Nur ein Vergleich beider Stichproben lässt Rückschlüsse auf den Einfluss der Integration auf die Belastung zu. Da dies jedoch explizit nicht die Intention dieser Studie war, muss auf verallgemeinerbare Aussagen zu diesem Themenbereich verzichtet werden. Für die zweite Fragestellung erfolgt eine Analyse des Variablenkomplexes Bewältigung. Dabei sei vorangestellt, dass einige der Unterkategorien doppelt auftauchen. So musste die Variable Widerstandskraft zum einen als Standortsbestimmung und zum anderen als personenbedingte Bewältigung interpretiert werden. Diese Zuordnung oblag den auswertenden Forschern und ist im Anhang für jede Fundstelle dokumentiert.

Dieser Logik folgend werden nun die einzelnen Variablenkomplexe und deren Auswertungsergebnisse vorgestellt. Dabei beschreiben die Variablenkomplexe zwei Ebenen, z.B. gilt Bewältigung als Variablenkomplex und die sich darunter befindliche Ebene der umweltbedingte Bewältigung, weil sie ebenfalls eine relativ abstrakte Ebene ist. Eine Ebene darunter befinden sich die Variablenkategorien, die eine Zusammenfassung einzelner Variablen darstellen. Die folgende Grafik bietet eine begriffliche Zuordnung der Ebenen mit einem Verweis auf die Kennzeichnung der jeweiligen Textüberschriften:

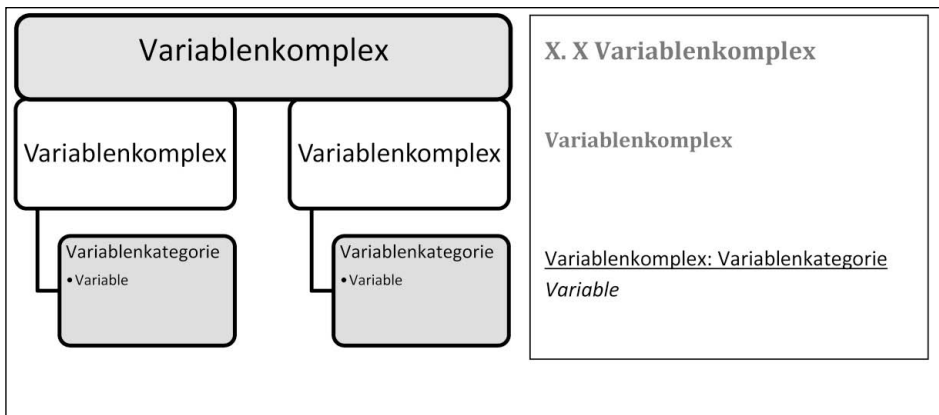


Abb. 32: Schematische Darstellung der Auswertungsebenen mit ihren Entsprechungen in den folgenden Textüberschriften

Nennungen, deren Vergleichbarkeit nicht ausreicht, um die Bezeichnung Variable für beide zu benutzen, können so zusammengefasst betrachtet werden, ohne dass eine zu tiefe Zerteilung in einzelne Variablen die Übersichtlichkeit zerstört. Eine Zusammenfassung der Textanalyse sowie die Dokumentation der einzelnen Extraktionsschritte mit Quellenbezügen sind im Anhang beigelegt. Dabei wurden Nennungen zu den entsprechenden Probanden mit Hilfe eines Buchstabens zugewiesen.

4.10 Ergebnisse: Belastungen

Das Hauptaugenmerk der Forschungsfrage lag auf angegebenen Belastungen von Förderpädagogen im integrativen Unterricht. Die Analyse der Texte zeigte, dass sich die Unterscheidung in personen- und umweltbedingte Belastungen bewährte. Dennoch konnten genauere, durch und während der Extraktion gewonnene Differenzierungen vorgenommen werden. Diese sahen wie folgt aus (siehe Abb. 33, S. 84).

Es wurde bereits erwähnt, dass die vorliegenden Daten nicht mit Merkmalsausprägungen versehen sind, so dass eine Nominalskalierung vorliegt. Eine Gewichtung der einzelnen Nennungen ist damit methodenbedingt unzulässig. Erwartungsgemäß unterteilten sich die Belastungsnennungen in umwelt- und personenbedingte Belastungen. Ebenfalls erwartungsgemäß zeigte sich, dass die Nennungen einen deutlichen Überhang sowohl inhaltlich als auch quantitativ in Richtung umweltbedingte Belastungen aufwiesen. Es scheint, als würden integrativ-tätige Förderpädagogen vor allem Rahmenbedingungen für Belastungen verantwortlich machen und weniger personeninterne Faktoren (unabhängig davon, ob diese auch auf die eigene Person zutreffen).

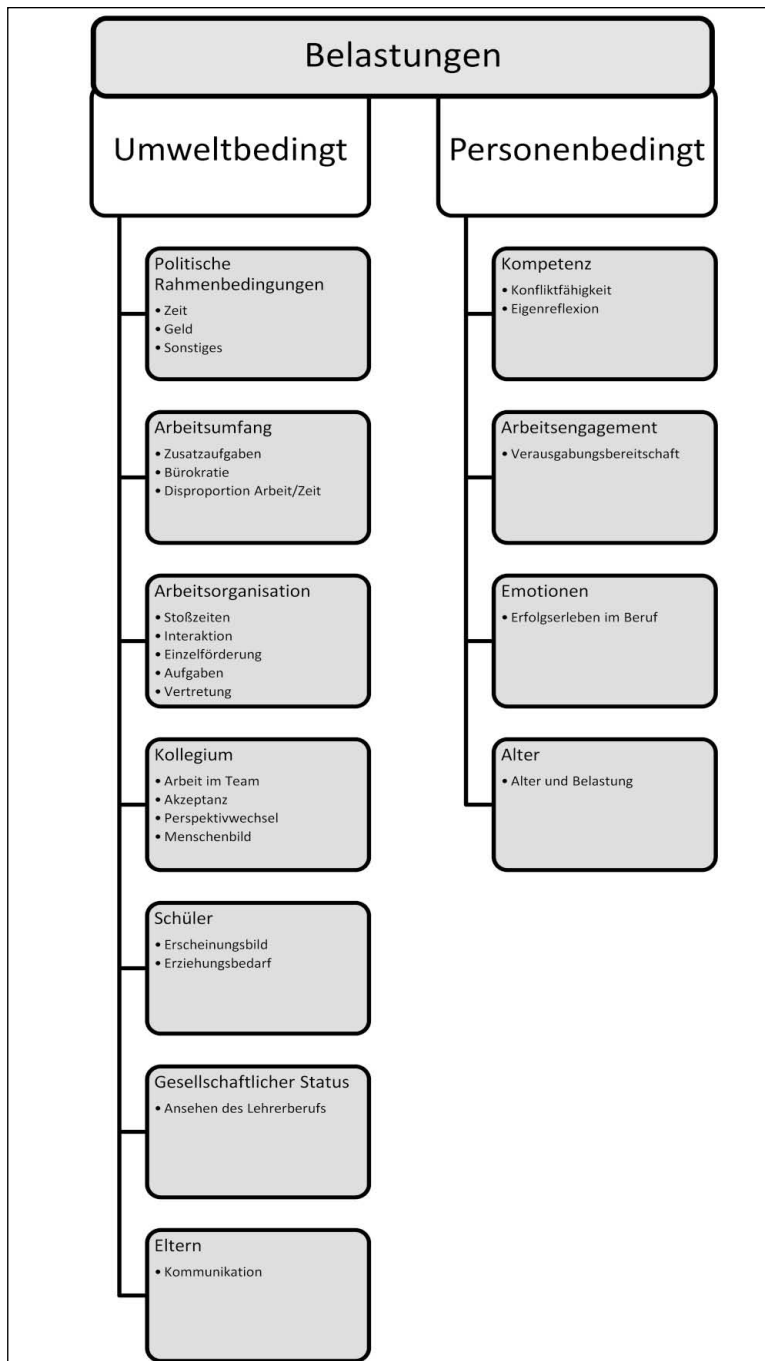


Abb. 33: Endgültiges Analyseraster zum Kategorienkomplex Belastung

4.10.1 Belastungen: umweltbedingt

In diesem Variablenkomplex zeigte sich, dass hauptsächlich Merkmale des Arbeitsplatzes benannt wurden. Vor allem Arbeitsumfang und der Arbeitsorganisation wurden Belastungscharakter zugeschrieben. Darüber hinaus nannten die befragten Pädagogen Störungen im Kollegium, im Umgang mit den Eltern, schülerbezogene Belastungen und (im weiteren Sinne) politische Rahmenbedingungen. Diese Variablenkategorien werden nun im Folgenden einzeln vorgestellt.

Umweltbedingte Belastungen: (politische) Rahmenbedingungen

Bei der Analyse des Textmaterials stellte sich heraus, dass eine der größten und umfangsreichsten Variablenkategorien die Rahmenbedingungen sind. Dabei wurde der Begriff mit dem Adjektiv „politisch“ versehen, um zu zeigen, dass die Probanden diese Rahmenbedingungen als gestaltete und politisch gewollte Rahmenbedingungen ansahen.

Zeit, Geld und Sonstiges: Es fanden sich häufig Nennungen zu Zeit und Geld. Dabei beschrieben die befragten Förderschulpädagogen unterschiedliche Belastungserfahrungen, die sich z.T. durch die unterschiedlichen Rahmenbedingungen begründeten. So benannte eine befragte Lehrerin (A) den Umstand, dass die integrative Beschulung im alltäglichen Schulleben noch nicht völlig umsetzbar ist. Als Gründe hierfür sah sie Zeitmangel, Geldmangel und eine zu große Klassenstärke an. Damit bestünden weniger Möglichkeiten zur Integration. Diesen Umstand bestätigte eine andere Probandin (J), die vor allem die Rahmenbedingungen für Integration an staatlichen Schulen deutlich schlechter einschätzte als an einer Schule in privater Trägerschaft, an der sie selbst unterrichtete. Vor allem bei den zeitlich vorgegebenen Rahmenbedingungen fiel als Belastung auf, dass begrenzte Stundenzuschreibungen für Integration, Arbeit und Engagement erschwerten. Eine Probandin (D) veranschlagte, dass für ihre Stelle nur eine Viertelstunde Integrationshilfe pro Kind bezahlt würde. Eine andere Teilnehmerin (J) wies darauf hin, dass eine nicht ausreichende Lehrerversorgung allein dann schon gegeben ist, wenn die durchschnittliche Besetzungsquote der Schulen von 92% erfüllt ist. Die restlichen 8% fehlen demnach permanent. Auch unter dem Aspekt des Geldes wurde darauf hingewiesen, dass für die Förderbereiche nicht in ausreichendem Maße Gelder zur Verfügung gestellt wurden. Eine andere Probandin (E) gab an, finanzielle Einbußen hinzunehmen, weil sie nicht als Sonderschullehrerin bezahlt wurde. Unter der Variable „Sonstiges“ wurden noch weitere Nennungen von als belastend empfundenen Rahmenbedingungen gefunden. Förderpädagogen, die an mehreren Schulen eingesetzt wurden, mussten weitere Arbeitswege in Kauf nehmen und sich in unterschiedliche Kollegien integrieren. Dies führte dazu, dass die außerschulische Einbindung in zwei Kollegien als herausfordernd erlebt wurde. Eine Förderschullehrerin (B) beschrieb sich in ihrer Situation als Einzelkämpferin für Integration. Darüber hinaus meldete eine Probandin (A) einen Bedarf neuer Konzepte für den integrativen Unterricht an.

Somit lässt sich für die Variablenkategorie „Politische Rahmenbedingungen“ festhalten, dass hier vor allem die an staatlichen Schulen vorherrschenden Rahmenbedingungen als unzureichend und damit als potentiell belastend eingeschätzt wurden. Dies traf in besonderem Maße für Lehrer zu, die an mehr als einer Schule integrativen Unterricht anboten.

Umweltbedingte Belastungen: Arbeitsumfang

Diese Variablenkategorie subsumiert Belastungen, die mit dem Arbeitsumfang in Verbindung gebracht werden können.

Disproportion Arbeit/Zeit: Eine häufig benannte Variable umweltbedingter Belastung bezog sich auf den Umfang der Arbeit. Hierbei wurde von vielen Probanden (B, D, E, F, H) eine Disproportion von Arbeit und Zeit beklagt. Dabei zeigte sich, dass z.B. die Erstellung von Gutachten nicht in der regulären Arbeitszeit inbegriffen war und als zusätzliche Belastung empfunden wurde (B, D). Ebenso bemängelte eine Probandin (D) die erhöhten organisatorischen Anforderungen. Bei einer anderen Probandin (E) beinhaltete die normale Arbeitszeit nicht die Projektarbeit in der Schule. Der hohe Arbeitsaufwand scheint sich bis in das Privatleben zu erstrecken (F). Darüber hinaus sind die ausformulierten, notenfremen Zeugnisse mit einem hohen Einsatz verbunden, deren positive Wirkung für die Schüler jedoch eindeutig betont und für die keine Alternative gesehen wird (F). Der überbordende Arbeitsumfang wurde auch dafür verantwortlich gemacht, dass der Austausch mit den Kollegen zu kurz kommt (H).

Insofern zeigte sich, dass die zeitlichen Rahmenbedingungen von einer Mehrheit der Befragten als ungünstig beschrieben wurden, um die anfallenden Aufgaben gut erfüllen und gleichzeitig soziale Interaktionen mit Kollegen pflegen zu können.

Zusatzaufgaben: Als weitere Belastung benannten zwei Probandinnen (E, G) zusätzliche Aufgaben wie Beratungen und Besprechungen die neben der integrativen Tätigkeit absolviert werden mussten. So würden integrativ-arbeitende Pädagogen zunächst an den normalen Beratungen teilnehmen und zusätzliche förderpädagogische Beratungen anbieten.

Bürokratie: Ebenfalls als Belastung wurde der Umfang der Bürokratie von zwei Teilnehmern benannt (A, E). Ein erhöhter Dokumentationsbedarf wurde als Behinderung für die praktische Arbeit empfunden.

Somit zeigte sich im Gesamtbild des Arbeitsumfanges, dass Belastungen vor allem aus hohen Anforderungen und zusätzlichen Aufgaben, die sich teilweise bis ins Privatleben hinein erstrecken, bestehen.

Umweltbedingte Belastungen: Arbeitsorganisation

Im Rahmen der Analyse des Textmaterials wurde ebenfalls der Arbeitsorganisation Belastungscharakter zugeschrieben. Dabei konnten folgende Variablen extrahiert werden:

Stoßzeiten: Zwei Förderschulpädagoginnen (D, E) benannten an mehreren Textstellen die Belastung durch Stoßzeiten. Diese finden vor allem zum Schul(halb-)jahresende statt. In dieser Zeit häufen sich Zeugnis- und Gutachtenerstellung, was unter Zeitdruck geschieht und als stressende Erfahrung beschrieben wird.

Interaktion: Ebenfalls als potentiell belastend wurde der erhöhte Interaktionsaufwand beschrieben, der ein Erfordernis des integrativen Team-Unterrichts ist (D). Weiterhin schätzte eine Probandin (G), dass eine Delegation von Aufgaben wie sie im integrativen Unterricht oft erforderlich ist, ein hohes Maß an Interaktion erfordert und mit erhöhtem Zeitaufwand verbunden ist.

Doch nicht nur ein hohes Maß an Interaktion wurde als Belastung beschrieben, auch mangelnde Interaktion wurde von einer Probandin (J) als problematisch erlebt. In ihrem Fall wurde eine sie betreffende Personalentscheidung über ihren Teamkollegen ohne sie getroffen, was als Belastung erfahren wurde.

Einzelförderung: Ebenfalls als potentielle Belastung wurde von einer Probandin (B) die Praxis der Einzelförderung empfunden. Die Herausnahme eines Schülers aus dem Klassenunterricht und die damit verbundene Separation war für den Förderschüler stets eine Gefährdung, wertvolle Inhalte im Regelunterricht zu verpassen.

Aufgaben: Eine Probandin (J) gab an, den Rollen- und Aufgabenmix als überfordernd zu erleben. Dies resultierte aus der zeitweisen Übernahme der Aufgaben eines Regelschullehrers durch Unterrichtung von zwei Fächern. Auch die Aufgabe einer Klassenführung wurde von ihr als Förderschulpädagogin als schwierig erlebt.

Vertretung: Durch den Zweitlehrerstatus, den Förderschullehrer häufig an Regelschulen mit gemeinsamem Unterricht haben, war eine Probandin (J) häufig in der Situation, Vertretungen erkrankter Kollegen zu übernehmen, was mit Vorbereitung und Durchführung von Unterricht in fremden Fächern verbunden war. Die Häufung dieser Anforderungen wurde als Überlastung erlebt.

Somit zeigten sich bei der Variablenkategorie Arbeitsorganisation vor allem zwei Aspekte: Zum einen die Häufung der Aufgaben am Schuljahresende, die speziell durch die Gutachterfähigkeit der Förderschullehrer noch verschärft wurde. Zum anderen die spezifischen Aspekte der Einzelförderung und der Aufgaben- und Rollenmix zwischen Förderschul- und Regelpädagogen.

Umweltbedingte Belastungen: Kollegium

Eine der wichtigsten Nennungen dieses Variablenkomplexes war das Kollegium, das auf unterschiedlichen Ebenen als Belastungsquelle beschrieben wurde.

Arbeit im Team: Hier zeigte sich, dass von den Befragten die Arbeit mit Kollegen als mögliche Belastungsquelle eingeschätzt wurde. Dies bezog sich vor allem auf die integrationspädagogische Arbeit im Team. Zwischenmenschliche Schwierigkeiten in einem Lehrerteam wurden als deutliche Belastung von zwei Probandinnen angegeben (J, K). Ebenso wurde von einer Teilnehmerin (J) die häufigen Diskussionen und notwendigen Absprachen als belastend empfunden, was von einer anderen Probandin (K) insofern bestätigt wurde, als dass die Teamarbeit Konsensfähigkeit fordert und auch die Rücknahme eigener Ideen bedeuten kann. Ein interessanter Aspekt war die Feststellung (K), dass Teams scheitern können.

Akzeptanz: Eine Probandin (B) sah vor allem ihre Rolle der Förderschullehrerin als wahrgenommene Bedrohung für die Regelschullehrer an. Sie spürte Ablehnung und formulierte ihre Rolle als „eine, die sich einmischt und bewertet.“

Perspektivwechsel: Die wahrgenommenen Unterschiede zwischen Förderschul- und Regelschulpädagogen zeigten sich auch in weiteren Nennungen (B, K), die unter der Variable Perspektivwechsel zusammengefasst wurden. Es stellte sich heraus, dass sich die unterschiedlichen Herangehensweisen zwischen beiden Lehrergruppen als konfliktreich erweisen können und sich die Arbeitsstile manchmal nur schwer zusammenführen lassen. Als ebenso schwierig wurde es erlebt, wenn die Förderschullehrerin als Nachhilfelehrerin verstanden wurde (B).

Menschenbild: Eine Probandin (B) bezog sich auf die unterschiedlichen, beiden Berufsgruppen inhärenten Menschenbilder. Sie wies daraufhin, dass Regelschullehrer eine andere Sichtweise auf Schüler hätten und z.B. einen Mangel am Kind festmachen. Das kann, wenn der Regelschullehrer die unterrichtsbestimmende Kraft ist, als belastend wahrgenommen werden.

Es zeigt sich, dass bei einer zusammenfassenden Betrachtung der Variablenkategorie Kollegium vor allem Konflikte in der konkreten Teamarbeit benannt wurden, die sich auf der zwischenmenschlichen Ebene auswirkten. Ein anderer Punkt war die Unterschiedlichkeit der pädagogischen Herangehensweisen zwischen Regelschul- und Förderschullehrern. Darüber hinaus vermisste eine Probandin Akzeptanz für ihre Rolle als Förderschulpädagogin.

Umweltbedingte Belastungen: Schüler

Diese Variablenkategorie bezieht sich auf Belastungen, die im Zusammenhang mit Schülern benannt wurden.

Erscheinungsbild und Erziehungsbedarf: Innerhalb dieser Variablenkategorie wurden schwierige Schüler benannt. Vor allem multifaktoriell auffällige Kinder und deren erhöhte förderpädagogische Anforderungen waren für zwei Probandinnen (D, G) belastend. Auch ein spezielles Problemkind, das eine Vielzahl von therapeutischen Hilfen benötigte, empfand eine Probandin (D) als anstrengend. Eine andere befragte Förderschulpädagogin (J) sah sich durch den Anstieg der erzieherischen Arbeit in der Schule belastet, der jedoch nicht als integrationsbedingt begründet wurde.

Umweltbedingte Belastungen: Eltern

Diese Variablenkategorie wies nur eine Variable auf.

Kommunikation: Die Arbeit mit den Eltern wurde von drei Probandinnen als Belastungsquelle angegeben (D, F, K). Es zeigte sich, dass die Elternberatung mit dem Ziel, diesen bestimmte Kompetenzen im Umgang mit den Kindern zu vermitteln, als Herausforderung erlebt wurde (D). Auch der wahrgenommene Erziehungsstil der Eltern wurde von einer Probandin als Belastung erlebt, was sie jedoch zum Teil mit persönlichen Erfahrungen begründete (F). Eine andere Probandin (K) erklärte, dass gerade an Schulen in privater Trägerschaft, Eltern besonders hohe Anforderungen an die Lehrer stellen.

Umweltbedingte Belastungen: Gesellschaftlicher Status

Auch diese Variablenkategorie wies nur eine Variable auf.

Ansehen des Lehrerberufs: Zwei Probandinnen (A, J) diskutierten in ihren Interviews gesellschaftliche Rahmenbedingungen für den Lehrerberuf, die sie als Belastung wahrnahmen. Eine Probandin gab an, dass die Gesellschaft generell zu große Erwartungen an den Lehrerberuf habe und medial begleitet zu hohe Anforderungen an die Lehrer stellen. Die zweite Probandin gab an, dass der Widerspruch zwischen der öffentlichen Wahrnehmung und der Realität des Lehrerberufes dazu führt, dass eine eigene Belastung kaum angesprochen werden kann. Das gesellschaftliche Problembewusstsein für die Situation der Lehrer fehlt und verhindert damit eine Diskussion über Verbesserungen.

Umweltbedingte Belastungen: Zusammenfassung

Umweltbedingte Belastungen wurden in einer Vielzahl der Interviewtranskriptionen gefunden. Dabei wurde erwartungsgemäß auf ungünstige Rahmenbedingungen, die sich auf Arbeitsumfang, Arbeitsorganisation und die Arbeit im Team beziehen, verwiesen. Es zeigte sich, dass vor allem als mangelhaft erlebte Kommunikation hier mit Belastungsqualität versehen wurde. Aber auch der Umgang mit schwierigen Schülern und Eltern wurde dem Stand der Forschung gemäß benannt – wenn auch nicht im erwarteten Umfang.

4.10.2 Belastungen: personenbedingt

In diesem Variablenkomplex wurden alle Nennungen von Belastungen zusammengefasst, die die eigene Person betrafen. Dabei zeigte sich, dass sowohl quantitativ als qualitativ deutlich weniger Belastungsfaktoren als bei den umweltbedingten auftraten. Dieses Ergebnis entsprach den Erwartungen. Es zeigten sich Nennungen in vier Variablenkategorien, die im Folgenden vorgestellt werden.

Personenbedingte Belastungen: Kompetenz

Die befragten Probanden äußerten unterschiedliche Belastungsfaktoren, die unter dem Begriff Kompetenz bzw. Kompetenzanforderungen subsumiert werden konnten.

Konfliktfähigkeit: Hier zeigte sich, dass die Probanden die fehlende Kompetenz zur Konfliktfähigkeit in zwei Fällen als Belastungsursache angaben (B, J). Probleme im Umgang mit als Ablehnung interpretierten Verhaltensweisen von Schülern wurden benannt, wenn diese auf die eigene Person bezogen und als Abwertung gedeutet wurden. Auch die fehlende soziale Kompetenz zur Durchsetzung von eigenen Bedürfnissen wurde von einer Teilnehmerin als Belastung angegeben (J).

Eigenreflexion: Ein anderer Proband (C) gab an, dass sich eigene Konflikte aus der Schulzeit und aus der eigenen Familie in der Tätigkeit als Lehrer widerspiegeln. Dies kann als Ursache für aktuelle Probleme fungieren, vor allem, wenn Möglichkeiten zur Supervision u. ä. fehlen, um diese aufzudecken und zu reflektieren. Dies setzt zum einen die strukturelle Möglichkeit und zum anderen die persönliche Bereitschaft zur Eigenreflexion voraus.

Angaben zu kompetenzbezogenen Belastungen bezogen sich in ihrer Gesamtheit vor allem auf mangelnde Konfliktfähigkeit und die fehlende Möglichkeit zur Eigenreflexion. Vor dem theoretischen Hintergrund der Befragung überrascht die Häufigkeit von Nennungen, die dieser Kategorie zuzuordnen sind. Dem Arbeitsmodell zufolge wäre es erwartbar gewesen, dass die Integration selbst mit ihren besonderen Anforderungen an die Kompetenz als Belastungsfaktor benannt wird. Diese Hypothese konnte jedoch anhand der vorgefunden Antworten nicht bestätigt werden. Die befragten Förderschullehrer sahen offenbar in Kompetenzanforderungen der integrativen Arbeit selbst keine Belastung.

Personenbedingte Belastungen: Arbeitsengagement

In dieser Variablenkategorie wurde eine Variable benannt.

Verausgabungsbereitschaft: Unter dieser Variable fanden sich Nennungen, die sich auf die AVEM-Dimension Arbeitsengagement beziehen und diese als Belastungsfaktor beschreiben. Damit blieb die Variablenkategorie der arbeitsengagementsbezogenen personenbedingten Belastungen hinter den Erwartungen zurück. Nur die Äußerungen von zwei Probanden (C, K) ließen sich dementsprechend interpretieren. Eine Probandin (K) benannte die Gefahr, aufgrund des eigenen als hoch eingeschätzten Idealismus, sich zu stark zu verausgaben. Bemerkenswerterweise war für diese Förderschullehrerin der Versuch, das eigene Engagement im Sinne des Gesundheitsschutzes zu begrenzen, stets von einem schlechten Gewissen begleitet. Ein anderer Befragter (C) gab an, bei Pflichtaufgaben und unliebsamen Anforderungen mit Motivationsproblemen zu kämpfen, was für ihn eine Belastung darstellte. Insgesamt wurde unter dem Gesichtspunkt der Verausgabungsbereitschaft vor allem der eigene Idealismus bzw. das Ankämpfen gegen Motivationsprobleme als Belastungsquellen benannt.

Personenbedingte Belastungen: Emotionen

Überraschenderweise konnte bei der Analyse der Interviews keine Beschreibung von negativen Emotionen, die als Belastung wahrgenommen werden, gefunden werden. Viel mehr war eine an sich positive Emotion die einzige Nennung, die hier zuzuordnen ist.

Erfolgs erleben im Beruf: Diese – dem AVEM entnommene – Kategorie stellt ursprünglich einen Schutzfaktor vor Belastung dar. Zwei Befragte (C, K) gaben an, dass Erfolgs erleben im Beruf einen positiven Stress auslösen kann, wenn die Tätigkeit als angenehm erlebt und gerne ausgeübt wird. Dieser positive Stress kann jedoch zu einer Selbstüberforderung führen, die langfristig als negativ eingeschätzt wird. Es muss betont werden, dass die Befragten sich selbst noch nicht als überfordert eingeschätzt haben, sondern nur die Gefahr beschrieben. Ein Befragter (C) gab an, dass er zu einer gewissen Selbstüberschätzung neige, die ihn langfristig überfordere.

Personenbedingte Belastung: Alter

Diese Variablenkategorie konnte ebenfalls mit einer Variable versehen werden, was angesichts des Forschungsstands überrascht, denn eine Mehrzahl von Publikationen weist altersbezogene Effekte auf das Belastungs erleben nach.

Leistungsfähigkeit: Eine Probandin (J) gab an, dass Alter und Belastung in einem Zusammenhang stehen. Sie erlebte das Abnehmen der Leistungsfähigkeit mit dem Alter anhand der eigenen Person und anderer Kollegen. Sie beschrieb, dass vor allem ältere Kollegen vermehrt Belastungserfahrungen verbalisierten. Darüber hinaus gab sie an, dass jüngere Kollegen ihrer Meinung nach mehr Kraft für den Umgang mit den Schülern hätten.

Personenbedingte Belastungen: Zusammenfassung

Bei einer Zusammenschau der personenbedingten Belastung fällt zunächst die erwartungsgemäß geringe Zahl der Nennungen auf. Eine genauere Analyse zeigt, dass vor allem als mangelhaft eingeschätzte Kompetenzen, die erlebten Emotionen und die eigene Verausgabungsbereitschaft benannt wurden. Insgesamt überrascht, dass mit fünf Probanden in diesem Variablenkomplex nur die Hälfte der Befragten vertreten ist. Dies widerspricht zum Teil dem eigenen transaktional-fundierten Arbeitsmodell, welches deutlich auf die eigenen Anteile am Stresserleben fokussiert. Allerdings könnten diese Ergebnisse auf eine Neigung der Probanden hinweisen, Belastungsursachen eher außerhalb der eigenen Person zu suchen.

4.10.3 Belastungen: Zusammenfassung

Bei der Zusammenschau der Belastungen zeigte sich ein deutliches Übergewicht der umweltbezogenen Belastungsnennungen. Dabei wurden vor allem Arbeitsumfang und Arbeitsorganisation sowie die Rahmenbedingungen angegeben, womit strukturelle Faktoren offenbar als Hauptbelastungsquelle identifiziert wurden. Darüber hinaus scheint der als konfliktreich erlebte Umgang mit den Kollegen ebenfalls Belastungscharakter zu haben, was dem Stand der Forschung entspricht. Weniger häufig wurden Schwierigkeiten im Umgang mit Schülern oder Eltern benannt, was von der aktuellen Erkenntnislage der Burnout-Forschung, welche den Umgang mit schwierigen Schülern als eine Hauptbelastungsquelle ansieht (Kyriacou 2004, zit. n. Krause und Dorsemagen 2007a), abweicht. Als Belastung durch die eigene Person wurden mangelnde Kompetenz vor allem in Bezug auf die Konfliktfähigkeit und Reflexionsfähigkeit angegeben. Ferner wurden der Tendenz zur Selbstüberforderung und dem Alter Belastungswirkung zugeschrieben. Die Nennungen ließen sich als nicht als integrationspezifische oder lehrerspezifische Belastung identifizieren.

4.11 Ergebnisse: Bewältigung

Bei einer Sichtung der Texte unter der Perspektive der Bewältigung bietet sich eine Unterteilung in umwelt- und personenbedingte Bewältigungsfaktoren an, wie sie der Unterteilung der Belastungen entspricht. Dabei zeigten sich gewisse Parallelen zu den Belastungskategorien, so dass auch hier Arbeitsumfang, Arbeitsorganisation sowie (politische) Rahmenbedingungen als Kategorien extrahiert werden konnten. Darüber hinaus wurde auch die Rolle des Kollegiums diskutiert.

Mit Hilfe der Textanalyse konnten dem Variablenkomplex Bewältigung folgende Variablenkategorien und Variablen zugeordnet werden.

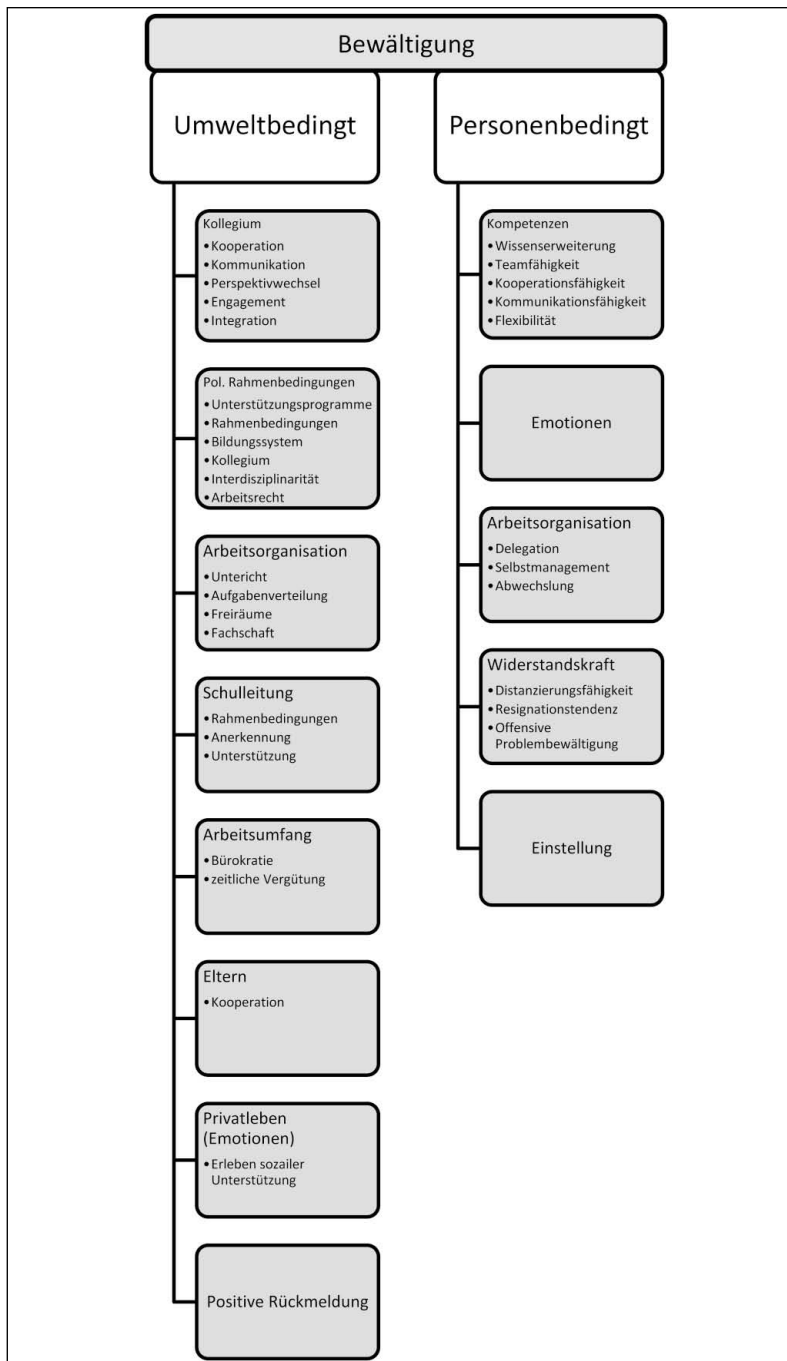


Abb. 34: Endgültiges Analyseaster zur Bewältigung

Bei der Analyse der personenbedingten Bewältigung konnten parallel zum Belastungserleben die Kategorien Kompetenzen und Emotionen extrahiert werden. Damit zeigte sich, dass vor allem die Rahmenbedingungen und die erlebten Umweltfaktoren von Probanden die Potenz zur Be- und Entlastung in sich tragen.

4.11.1 Bewältigung: umweltbedingt

Dieser Variablenkomplex subsumiert alle Nennungen der Probanden zu umweltbezogenen Aspekten von Bewältigung, die sich in verschiedene Kategorien einordnen ließen.

Umweltbedingte Bewältigung: Kollegium

Bei der Analyse des Textmaterials fiel besonders die Kategorie Kollegium durch häufige Nennungen auf.

Kooperation: Sechs der zehn Teilnehmer (C, D, F, G, H, J) sehen die Zusammenarbeit mit anderen Pädagogen als Unterstützung an. Vor allem die gemeinsame Arbeit an einem Ziel, sowie das demokratische Miteinander wurden als wichtige Aspekte der Kooperation beschrieben. Eine Probandin (J) sah Teams vor allem als Möglichkeit zum Erfahrungsaustausch und zur Entlastung durch die geteilten Vorbereitungen, die sich aus der doppelten Besetzung einer Klasse ergab. Hieraus resultierte eine bessere Förderung der einzelnen Schüler. Eine andere Probandin (D) erläuterte dementsprechend die Möglichkeit, durch die gute Zusammenarbeit im Team auch Aufgaben abgeben zu können, so dass Raum für Entlastung und Unterstützung entsteht. Somit bot nach Einschätzung der Teilnehmer die Arbeit im Team einen wichtigen Puffer vor Belastungen. Damit kommt der Kooperation in der integrativen Arbeit eine wichtige Schutzfunktion zu. Dem entsprach auch die relativ häufige Nennung der Kommunikationsfunktion des Kollegiums (siehe folgende Variable).

Kommunikation: Sechs der befragten Probanden (B, C, D, E, G, J) schrieben dem regelmäßigen Austausch untereinander schützenden Charakter zu. Dieser Austausch diente unter anderem der Beratung, Entlastung und Aufgabenverteilung und wurde positiv erlebt. Eine befragte Pädagogin (B) wies darauf hin, dass durch die regelmäßige Kommunikation innerhalb des Teams ein Austausch der unterschiedlichen Professionen stattfand, was als Möglichkeit genutzt wurde, die eigene Aktivität zu begründen und so eine größere Akzeptanz bei den Regelschullehrern zu erreichen. Das führte zu positiven Effekten in der Zusammenarbeit. Ein entscheidender Faktor der Lehrerzufriedenheit war für eine Probandin (J) das Kommunikationsklima in der Schule.

Perspektivwechsel: Unter dieser Unterkategorie beschrieb eine Probandin (B) die für sie positiven Folgen eines Umdenkens bei den Regelschullehrern an ihrer Schule. Das bezog sich wechselseitig auf die Erkenntnis, auch andere Ansätze im Unterricht zuzulassen und die eigenen Vorstellungen teilweise zurückzunehmen. Dadurch erhöhe sich das gegenseitige Verständnis und die Zufriedenheit.

Engagement: Ähnlich erlebten zwei andere Förderschulpädagoginnen (B, D) das Engagement ihres Kollegiums, also der Regelschullehrer, für die Integration als positiv und als Bestärkung ihrer eigenen Arbeit.

Integration: Ein weiterer Aspekt, der von diesen zwei Probandinnen (B, D) erwähnt wurde, war die eigene Integration in das Kollegium selbst, so dass der Förderschullehrer in schulische und außerschulische Bereiche einbezogen wurde, wodurch er andere Regellehrkräfte auch privat kennenlernen und damit einen Zugang zum Kollegium erhalten konnte.

Insgesamt wurden von den Probanden dem Kollegium sehr viele positive Effekte zugeschrieben, die von der Entlastung durch Austausch und Beratung bis hin zur Übernahme von Aufgaben führen. Besonders positiv wurde das Engagement der Regelschullehrkräfte für die Integration bewertet, was zu einem positiven Selbstbild der Förderschulpädagogen beiträgt.

Umweltbedingte Entlastung: (Politische) Rahmenbedingungen

Es war vor dem Hintergrund des Forschungsstandes, der Lehrer als relativ belastete Berufsgruppe beschreibt (Schaarschmidt und Kieschke 2007), überraschend, dass die befragten Probanden sehr viele umweltbedingte Entlastungsfaktoren benannten, also in ihrer Arbeitsumgebung relativ häufig auf hilfreiche Rahmenbedingungen stießen. Dabei wurde abermals der Begriff „politisch“ gewählt, um die Gestaltbarkeit der Rahmenbedingungen zu verdeutlichen – ohne sich auf die gesetzgeberischen Legislative zu beziehen – vielmehr wird der Politikbegriff an dieser Stelle weiter gefasst. Dabei waren die Nennungen so vielfältig, dass eine stärkere Differenzierung notwendig erschien und folgendes Feinraster entstand. Die jeweiligen Unterpunkte konnten zu Schwerpunkten zusammengefasst werden, die im Text jeweils kursiv gedruckt sind.

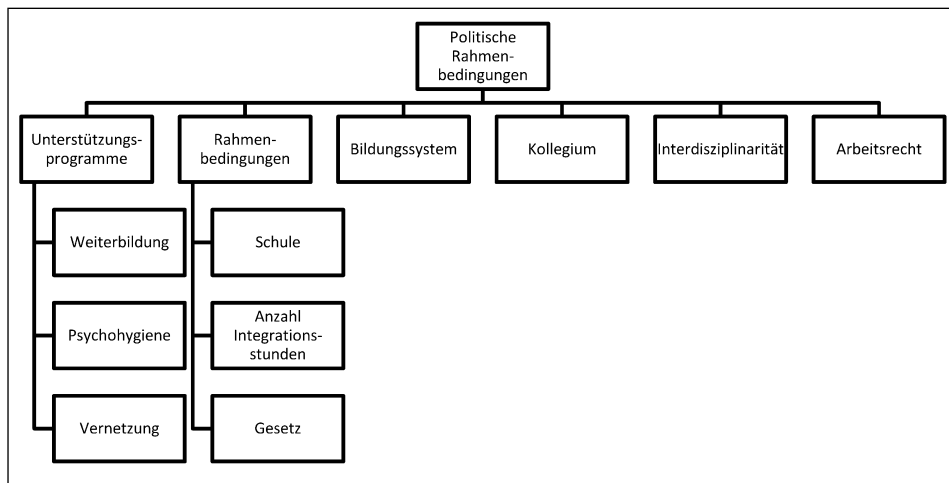


Abb. 35: Feinraster zur Bewältigung durch (politische) Rahmenbedingungen

Unterstützungsprogramme: Unter dieser Variablenkategorie wurden unterschiedliche Nennungen gruppiert, die sich weitgehend unter dem wörtlichen Begriff der Unterstützungsprogramme versammeln.

Bei einer Analyse fällt auf, dass gerade die unter den politischen Rahmenbedingungen genannten Unterstützungsprogramme mit dem Schwerpunkt *Weiterbildung* von fünf Probanden (B, D, F, G, H) benannt wurden und damit offenbar als entscheidend betrachtet wurden. Vor allem Weiterbildung in methodisch-didaktischen Fragen zur Umsetzung des Integrationsgedankens wurde als Schutzfaktor gesehen. Zwei Probandinnen (B, D) schlugen vor, Regelschullehrer in den entsprechenden Förderbereichen weiterzubilden. Weitere Angaben waren Darüber hinaus die Möglichkeit zur selbstbestimmten Fortbildung, sowie die gezielte Weiterbildung des Kollegiums für die integrative Zusammenarbeit. Ebenso schien es wichtig, schulortübergreifende Zusammenarbeit zu organisieren sowie Unterstützung für an Integration interessierte Schulen anzubieten.

Es zeigte sich, dass Weiterbildung sowohl persönlich als auch schulstrukturübergreifend eine zentrale Rolle bei der Bewältigung der integrationspädagogischen Lehrertätigkeit zugewiesen bekam.

Drei Probanden (C, J, K) benannten bei den unterstützenden Rahmenbedingungen die Möglichkeiten zur *Psychohygiene*. Darunter fielen Supervision und Beratung, die zum einen als Pflicht bzw. auch als bedarfsbezogene Unterstützung angefordert werden konnte.

Ein Integrationslehrernetzwerk wurde von einer Probandin (B) als positiv empfunden, weil es hier die Möglichkeit zur *Vernetzung* und zum interkollegialen Austausch über die eigene, als besonders erlebte Rolle gab.

Rahmenbedingungen: Diese Variable wies drei Schwerpunkte auf.

Unter der Rahmenbedingung *Schule* stellten drei Probandinnen (F, D, K) bessere Rahmenbedingungen für integrative Schulen fest. Diese bezogen sich vor allem auf die räumlichen Bedingungen und die materiellen Zuwendungen. Ebenso schien es, dass integrative Schulen als übersichtlicher erlebt wurden, weil sie i. d. R. kleiner sind.

Die *Anzahl der Integrationsstunden* war für zwei Probandinnen (B, D) ein weiterer Faktor, der als wichtig für die eigene Arbeit beschrieben wurde. Demnach würden mehr Integrationsstunden durch einen höheren zur Verfügung stehenden Zeitabschnitt pro Kind die Arbeit entzerren.

Eine Probandin schlug vor, Integration nicht als Kann-Bestimmung, sondern als gesetzliche Pflicht zu verankern, um die Auseinandersetzung um die Auslegung der *Gesetze* zu verringern.

Bildungssystem: Drei Probandinnen (A, F, J) sahen ein hohes Entlastungspotential für die Lehrkräfte in einer Veränderung des Bildungssystems, indem Möglichkeiten geschaffen würden, die Integration als regelhafte Prämisse zu verankern. Demnach sollte die Integration vor allem im Sekundarbereich weitergeführt werden. Darüber hinaus wurde gewünscht, die integrativ arbeitende Schule als Ganztagschule zu konzipieren, weil so ein intensiverer pädagogischer Kontakt möglich ist, welcher die Arbeit mit dem einzelnen Kind verbessern und erleichtern würde.

Kollegium: Zwei Probandinnen (B, E) schätzten den speziellen Aufbau des Kollegiums an ihren Schulen als positiv ein, weil sich die Möglichkeit ergab, den vielfältigen Anforderungen mit Hilfe von unterschiedlichen Professionen zu begegnen. Eine Probandin (B) empfand die Arbeit in zwei Kollegien als entspannend, weil eine geringere kollegiale Einbindung dazu führte, dass Konflikte im Team nicht zu schnell eskalierten und sie persönlich betrafen. Gleichwohl bestand trotzdem ausreichend Gelegenheit, das erforderliche Vertrauen zu den Kollegen aufzubauen.

Interdisziplinarität: Die gelungene Zusammenarbeit mit anderen, außerschulischen Institutionen wurde von zwei Probandinnen (A, J) als wichtiger Entlastungsfaktor empfunden. Das bezog sich vor allem auf Kliniken, andere Therapeuten, sozialpädiatrische Zentren und das Regionalschulamt. Durch eine gute Kenntnis dieser Einrichtungen können auch Eltern gezielter über hilfreiche Angebote für die Schüler informiert werden, was deren Entwicklungschancen verbessert. Darüber hinaus wurde die Installation von Schulsozialarbeit als positiv bewertet.

Arbeitsrecht: Eine Probandin (K) erläuterte kurz, dass die Möglichkeit, trotz der privaten Trägerschaft ihrer integrativen Schule, den Beamtenstatus zu erhalten, für sie als zusätzliche Absicherung galt. Dies war insofern interessant, als dass die Befragte zunächst auf eine verbeamtete Einstellung an einer staatlichen Sonderschule verzichtete. Die spätere Möglichkeit der Verbeamtung wurde von ihr als positive Gleichbehandlung willkommen geheißen.

Unter der Kategorie (politische) Rahmenbedingungen konnten unterschiedliche Entlastungsmomente zusammengetragen werden. Die Hauptnennungen waren Weiterbildungsprogramme, denen eine unterstützende Wirkung zugeschrieben wurde. Auch beschrieben die Probandinnen die positiven Effekte von Unterstützungsprogrammen, hier vor allem für die Psychohygiene (meistens Supervision). Die Zusammenarbeit mit anderen Professionen und außerschulischen Institutionen wurde als Entlastung benannt. Ferner wurde auf eine Umgestaltung des Bildungssystems sowie auf ein Vernetzungsprogramm verwiesen. Auch die positive Eigenschaft des Beamtenstatus' wurde diskutiert. Somit zeigt sich, dass vor allem institutionellen Rahmenbedingungen, die politisch gestaltbar sind, positive Effekte zugeschrieben wurden.

Umweltbedingte Bewältigung: Arbeitsorganisation

Diese Variablenkategorie versammelt umweltbedingte Entlastungsfaktoren, die durch die Organisation der Arbeit bestimmt waren. Hierbei standen Nennungen im Vordergrund, die sich zunächst auf die realitätsbezogene Einschätzung der vorhandenen Bedingungen bezogen und auf hypothetisch angenommene Organisationsformen, die von den Befragten als positiv eingeschätzt wurden. Weil auch hier eine stärkere interne Differenzierung der Nennungen notwendig erschien, wurde ein genaueres Feinraster geschaffen.

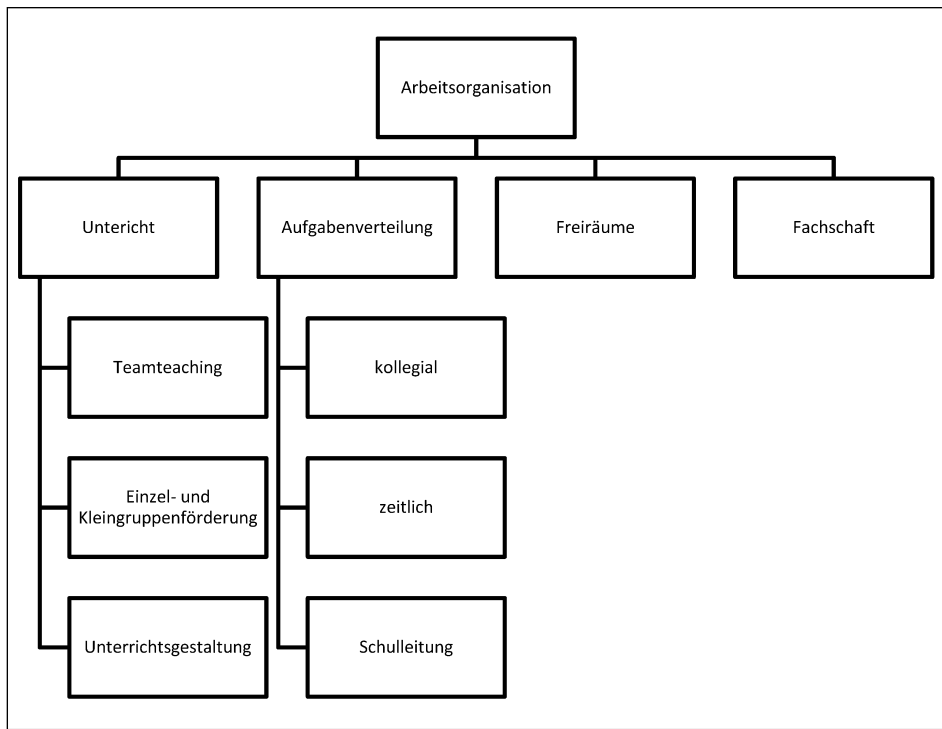


Abb. 36: Feinraster zur arbeitsorganisationsbezogenen Bewältigung

Unterricht: Bei einer Analyse der Texte trat vor allem ein organisatorisches Entlastungsmoment hervor: die Gestaltung des Unterrichts. Hier ließen sich mehrere Schwerpunkte dieser Variable (die jeweils kursiv markiert werden) identifizieren.

Fünf Probanden (B, E, G, J, K) betrachteten das gemeinsame Unterrichten (*Teamteaching*) als Entlastung. Vier davon erwähnten besonders die Zusammenarbeit mit mehreren Professionen. Durch das Mehr-Pädagogen-System wurden Austausch- und Reflexionsmöglichkeiten geschaffen. Auch die damit entstehende Möglichkeit einer unterrichtsimmanenten Förderung wurde ausdrücklich begrüßt. Darüber hinaus taten sich mehr Möglichkeiten auf, den Integrationslehrer in den Klassenunterricht einzubringen. Eine Probandin erwähnte an dieser Stelle die Möglichkeit der Unterrichtsunterstützung durch fachfremde Personen im Rahmen der in Hessen möglichen Anforderung einer Unterrichtspluskraft.

Ebenfalls positiv wurde unter dem Aspekt der Arbeitsorganisation die Möglichkeit zur *Einzel- und Kleingruppenförderung* erwähnt. Drei Probanden (B, C, H) erlebten die intensive Einzelförderung und die Möglichkeit zur differenzierten Kleingruppenförderung als positiv. Damit konnten sie sich intensiver auf einzelne Kinder einstellen, entspannter Stoffwiederholungen gewährleisten und Verständnisprobleme ausräumen.

Unter dem Gesichtspunkt der *Unterrichtsgestaltung* schlug eine Probandin (H) vor, dass diese offener werden müsse und eine neue Balance zwischen Einzel- und Gruppenunterricht erforderlich sei.

Damit zeigten sich für die unterrichtsbezogene Arbeitsorganisation vor allem das Teamteaching, die Einzel- und Kleingruppenförderung und die Anwendung neuer Unterrichtsformen als positive Aspekte.

Aufgabenverteilung: Mit vier Probanden (C, E, J, K) wurde die Möglichkeit der *Aufgabenverteilung im Kollegium* benannt. So wurde es als entlastend erlebt, Obliegenheiten an Kollegen abgeben zu können. Dies bezog sich z.B. auf die Teilung der Unterrichtsvorbereitung durch beide Klassenlehrer, so dass jeder nur für bestimmte Fächer zuständig war. Auch das Nutzen der Unterrichtsvorbereitungen von Kollegen wurde als entlastend beschrieben.

Ein weiterer positiver Aspekt der Arbeitsorganisation an integrativen Schulen war die Möglichkeit der zeitlichen Aufgabenverteilung. Zwei Probandinnen (E, K) beschrieben, dass z.B. durch eine Terminverschiebung der Förderpläne die Belastung als ausgewogener erlebt wurde. Eine andere Probandin gab an, durch einen unterrichtsfreien Tag und die damit entfallende Präsenzpflicht an der Schule entlastet worden zu sein.

Auch die *Organisation der Schulleitung* wurde von zwei Probandinnen (E, G) angesprochen. Dabei wurde ausdrücklich die mit der Schulleitung verbundene Aufgabendelegation gelobt. Außerdem schätzte eine Befragte das Prinzip der Rotation bei der Vergabe der Leitung als positiv ein.

Freiräume: Ebenfalls unter dem Aspekt der Arbeitsorganisation fielen entstehende Freiräume auf, die von zwei Probandinnen (E, F) beschrieben wurden. Dabei bezogen sich die wahrgenommenen Freiräume auf die Arbeitszeitgestaltung und die Möglichkeit zur Innovation. Bei der Arbeitszeitgestaltung wurde vor allem die Möglichkeit zur Freistellung für die Projektarbeit positiv bewertet.

Eine Probandin (E) berichtete, dass ihre Schule auch im Rahmen der Organisationsentwicklung einen großen Spielraum für die Entwicklung von Innovationen lässt.

Fachschaft: Eine Probandin (B) gab an, in ihrer Schule zusammen mit einem engagierten Regelschullehrer eine Fachschaft „Integration“ gegründet zu haben, in der sie sich mit anderen Kollegen über ihre Arbeit austauschen kann.

Insgesamt fällt auf, dass unter der Variablenkategorie Arbeitsorganisation herausragend die Unterrichtsorganisation des Teamteachings als zentraler Entlastungsfaktor gesehen wurde. Dem schließt sich die Möglichkeit zur Aufgabenverteilung im Kollegium an. Alle anderen Schwerpunkte im Bereich der Arbeitsorganisation betrafen vor allem Einzelnennungen.

Umweltbedingte Bewältigung: Schulleitung

Die Rolle der Schulleitung war eine weitere Variablenkategorie der umweltbedingten Entlastung. Sie wird vor allem in der psychologischen Burnout-Forschung im Sinne der Rolle des Vorgesetzten als zentrale Instanz für soziale Unterstützung diskutiert (vgl. Hillert und Marwitz 2006). Diese ließ sich in drei Variablen aufteilen.

Unterstützung: Erwartungsgemäß gaben drei Probandinnen (B, D, J) die Unterstützung durch die Schulleitung als Entlastung an, weil eine engagierte Schulleitung viele Möglich-

keiten für die Schule schafft. Auch die gute Zusammenarbeit mit der Schulleitung wurde als Entlastungsmoment empfunden, weil sie für ein harmonisches Klima an der Schule sorgt.

Anerkennung: Der zentralen Rolle der Unterstützung entsprach die erwartungsgemäße Nennung der Anerkennung der eigenen Arbeit durch die Schulleitung, welche von drei Probanden (B, C, H) erwähnt wurde.

Rahmenbedingungen: Zwei Probandinnen (B, H) erwähnten die besondere Rolle der Schulleitung, die durch die Schaffung entsprechender Rahmenbedingungen die Weiterbildung zur Bewältigung der integrationsspezifischen Belastungen ermöglicht. Dieses Vorgehen wurde zum einen als direkte Unterstützung wahrgenommen. Zum anderen wurden auch die Weiterbildungen selbst als günstige Rahmenbedingungen angesehen, weil der damit einhergehende Kompetenzgewinn positive Auswirkungen erwarten ließ.

Bei einer Gesamtbetrachtung des Einflusses der Schulleitung fällt auf, dass zunächst die persönliche und wertschätzende Unterstützung durch die Schulleitung erwartungsgemäß als positiv bewertet wurde. Gleichwohl hat mit fünf Probanden insgesamt nur die Hälfte der Befragten der Schulleitung in eine unterstützende Rolle zugeschrieben.

Umweltbedingte Bewältigung: Arbeitsumfang

Unter dieser Variablenkategorie wurden alle Nennungen zusammengefasst, die sich auf positive Effekte des Arbeitsumfangs bezogen.

Zeitliche Vergütung: Unter dem Gesichtspunkt des Arbeitsumfangs nannten vier Probanden die zeitliche Vergütung. So wurde z.B. die Vergütung von diagnostischen Aufgaben von zwei Probandinnen (B, E) als positiv beschrieben. Eine Probandin (G) gab an, die Möglichkeit zu haben, Zusatzstunden anrechnen zu können. Eine andere Probandin (H) lobte, dass die Zusatzstunden zur Besprechung mit den Kollegen als Arbeitszeit angerechnet wurden.

Bürokratie: Eine Probandin (E) forderte eine Vereinfachung der Dokumentationsprozesse, um so eine Entlastung zu erfahren.

Eine Betrachtung der eingeschätzten Bedeutung des Arbeitsumfangs auf die Entlastung macht deutlich, dass vor allem Fragen der Anrechenbarkeit von außerunterrichtlichen Aktivitäten für die Probanden eine zentrale Rolle einnahmen. Jedoch angesichts von nur vier Teilnehmern, bei denen sich entsprechende Nennungen finden ließen, bleibt diese Kategorie hinter den Erwartungen zurück.

Umweltbedingte Bewältigung: Eltern

Überraschenderweise gaben zwei Probandinnen (A, B) die Kooperation mit den Eltern als Entlastung an. Dabei wurde allerdings vor allem die Bereitschaft der Eltern zur Kooperation benannt, welche als positiv erlebt wurde. Somit zeigt sich, dass die Kooperation mit den Eltern – entgegen der theoretischen Vorerwartung – nicht nur als Belastung empfunden wird.

Umweltbedingte Bewältigung: Privatleben (Emotionen)

Neben vor allem schulbezogenen Rahmenbedingungen nannten zwei Probandinnen (D, F) das Erleben von sozialer Unterstützung im privaten Bereich als hilfreich. So wurde ein verständnisvoller Ehemann sowie die Hilfe der Großeltern als Entlastung beschrieben, sowie eine einsichtige Familie, die bei der Vorbereitung mithalf und der Probandin das Gefühl gab, im privaten Bereich Unterstützung zu erhalten.

Umweltbedingte Entlastung: Positive Rückmeldung

Erwartungskonform gaben zwei Probanden (C, H) an, dass positive Rückmeldungen durch Kinder, Kollegen, Eltern und Schulleitung entlastende Wirkung hatten. Zwar entspricht diese Einschätzung dem Stand der Forschung (vgl. Pines et al. 2000), jedoch überrascht die geringe Probandenzahl mit diesen Nennungen.

Umweltbedingte Bewältigung: Zusammenfassung

Bei einer Gesamtbetrachtung der umweltbedingten Bewältigung fällt das deutliche Gewicht (nominal und inhaltlich) der politischen Rahmenbedingungen auf. So sind vor allem die genannten Weiterbildungsprogramme sowie die besonderen zeitlichen und räumlichen Rahmenbedingungen in integrativen Schulen als Entlastung bezeichnet worden. Darüber hinaus war die Möglichkeit zum Austausch und zur Reflexion (Supervision) eine weitere Hauptentlastungsquelle. Als ebenso bedeutsam muss die konkrete Ausgestaltung der Arbeitsorganisation bezeichnet werden, wobei das Teamteaching als deutlichste Entlastungsquelle hervortrat. Zugleich schien einigen der befragten Probanden die Arbeitsorganisation an integrativen Schulen Freiräume und Möglichkeiten für eine intensive Einzelförderung zu schaffen. Ein anderer Entlastungspunkt war die Arbeit im Kollegium und die damit verbundene Kooperation und Kommunikation. Damit zeigte sich, dass die Zusammenarbeit mit Kollegen, wenn sie als positiv erlebt wird, von den Befragten als Schutzfaktor benannt wurde. Darüber hinaus galten vor allem integrationsvorbereitende Weiterbildungen und als sinnvoll erachtete Formen der Arbeitsorganisation als positive Faktoren. Ferner zeigte sich, dass eine Öffnung des Unterrichts sowie Aufgabendelegationen durch die Schulleitungsfunktion von einigen Probanden als schützend betrachtet wurden. Der kollegiale Austausch, das Erleben von engagierten Regelschulpädagogen und die eigene Integration in schulische und außerschulische Bereiche waren Nennungen zur umweltbedingten Bewältigung. Dies ähnelte der positiven Einschätzung der Interdisziplinarität der schulischen Arbeit, vor allem bei der Kooperation mit außerschulischen Einrichtungen.

Erwartungsgemäß trat die unterstützende Rolle der Schulleitung hervor, die mit einer anerkennenden und unterstützenden Haltung als positiv erlebt wurde. Bei den politischen Rahmenbedingungen werteten die Probanden Weiterbildungs- und Unterstützungsprogramme als positiv. Seltener wurde ein genereller Umbau des Schulsystems zur eigenen Entlastung gefordert. In diesem Zusammenhang wurde auch der Einfluss des Beamtenstatus⁷ erwähnt.

4.11.2 Bewältigung: personenbedingt

Unter diesem Variablenkategorienkomplex wurden alle Nennungen subsumiert, die die erfolgreiche Bewältigung mit der eigenen Person in Verbindung brachten. Hier wurden allerdings auch Nennungen erhoben, die sich auf personenbedingte Bewältigungsfaktoren beziehen, die eher allgemeiner Natur sind und nicht notwendigerweise bei dem einzelnen Befragten vorliegen mussten.

Personenbedingte Bewältigung: Kompetenzen

In dieser Variablenkategorie wurden alle Nennungen zusammengefasst, die sich auf bestimmte Fähigkeiten bezogen, die integrativ tätige Förderschullehrer haben sollten, um sich vor Belastungen zu schützen.

Wissenserweiterung: Als wichtigste Variable schien die Kompetenz zu gelten. Es erwähnten vier Probandinnen (D, E, J, K) die Wissenserweiterung als Puffer vor Belastung. Zwei der Befragten benannten Berufs- und Lebenserfahrung, mit Hilfe derer die Arbeit leichter wurde. Eine Befragte gab an, dass Weiterbildung und die eigene Entwicklung eine persönliche Lösung gegen das Ausbrennen waren. Eine andere Probandin beschrieb eine persönliche Weiterentwicklung durch die Übernahme der Funktion der Beratungslehrerin. Damit waren eine Spezialisierung und eine systemische Weiterbildung verbunden.

Teamfähigkeit: Zwei Probandinnen (B, G) gaben an, dass Kompromissfähigkeit und Grundoffenheit für den gemeinsamen Austausch wichtige Voraussetzungen waren, weil integrative Arbeit von der Zusammenarbeit mit anderen Kollegen lebt.

Kooperationsfähigkeit: Diese Kompetenz beinhaltet die Fähigkeit zur gegenseitigen Unterstützung und Zusammenarbeit im Kollegium und wurde von zwei Probandinnen (B, D) benannt. Ihrer Meinung nach war Kooperationsfähigkeit die Voraussetzung für die gegenseitige Unterstützung und Zusammenarbeit im Team.

Kommunikationsfähigkeit: Der Forderung nach Teamfähigkeit schließt sich auch an, dass eine Probandin (B) vor allem die Fähigkeit zur interdisziplinären Kommunikation als wichtige Kompetenz beschrieb. Damit konnte das eigene Vorgehen vor allem gegenüber anderen Professionen erläutert werden. Somit ließ sich das Verständnis bei den Regelschullehrern erhöhen.

Flexibilität: Eine Probandin (B) sah in der Flexibilität, also in der Bereitschaft bereits vorgefertigte Planungen unter Umständen schnell ändern zu können, um sich an neue Situationen anzupassen, eine wichtige Voraussetzung, um nicht auszubrennen.

Bei einer Betrachtung der von den Teilnehmern beschriebenen schützenden Kompetenzen fällt klar auf, dass diese sich zunächst auf die Fähigkeit zum Wissenserwerb beziehen. Diese auf die eigene Person fokussierte Kompetenz wird ergänzt durch Kompetenzen, die in der Zusammenarbeit mit anderen Kollegen erforderlich sind. Vor allem Kommunikation, Kooperation und Teamfähigkeit werden hier genannt. Auch Flexibilität wurde angesichts der wechselnden Herausforderungen von einer Probandin als Kompetenz aufgezählt.

Personenbedingte Bewältigung: Emotionen

Bei der Analyse der Texte konnte unter den personenbezogenen Bewältigungsnennungen drei Probandenäußerungen (E, J, H) unter diesem Begriff zusammengetragen werden. Eine Probandin beschrieb ihre Freude darüber, wie Kinder sich unter integrativen Bedingungen entwickeln. Damit war Integration für sie eine lohnenswerte Sache. Eine andere Teilnehmerin empfand die Abwechslung und die damit verbundene Herausforderung als positiv. Einen anderen Aspekt beschrieb eine Probandin, die durch den Wegfall einer als schwierig empfundenen Doppelbesetzung langfristig entlastet war, obwohl sie kurzfristig den Wegfall des Kollegen als krisenhaft erlebt hatte.

Personenbedingte Bewältigung: Arbeitsorganisation

In dieser Variablenkategorie finden sich Nennungen in Bezug auf die persönliche Arbeitsorganisation und deren mögliches Entlastungspotential.

Selbstmanagement: Zwei Interviewteilnehmer (C, D) gaben an, dass eine effiziente Organisation der vielfältigen Arbeit eine wichtige Voraussetzung ist, um den anfallenden Anforderungen gerecht zu werden. Ein Proband erklärte, dass er sich von einer bestimmten Arbeitsorganisation eine verbesserte Motivation zur Erledigung anstehender Aufgaben erhoffte.

Delegation: Zwei Befragte (D, G) empfanden die Möglichkeit zur Aufgabendelegation als entlastend. Dabei wiesen beide darauf hin, dass es sich um eine Fähigkeit handele, die man haben müsse.

Abwechslung: Eine Probandin (E) war in der besonderen Situation, einen weiteren Beruf auszuüben. Sie arbeitete zum Zeitpunkt des Interviews an zwei Wochentagen als Psychotherapeutin. Diese ständige Abwechslung wurde von ihr als Schutz und als persönliche Lösung gegen das Ausbrennen empfunden.

Somit zeigt sich, dass unter dem Gesichtspunkt der Arbeitsorganisation vor allem die Eigenorganisation und die Delegationsfähigkeit als bewältigungsrelevant angesehen wurden. Allerdings fällt auf, dass nur vier Probanden hierzu Nennungen vornahmen. Somit wurde der eigenen Arbeitsorganisation eher ein nachrangiger Einfluss zugewiesen.

Personenbedingte Bewältigung: Widerstandskraft

Unter dieser Variablenkategorie wurden Nennungen zusammengetragen, die sich auf die Reaktionen gegenüber Anforderungen bezogen.

Distanzierungsfähigkeit: Es zeigte sich, dass mit drei Probanden (C, D, K) die Variable Fähigkeit zur Distanzierung am häufigsten benannt wurde. So erläuterten die Befragten, dass auch bei hohem Arbeitsaufwand die Kenntnis der eigenen Ressourcen und der eigenen Prioritäten eine wichtige Rolle bei der Bewältigung innehat. Darüber hinaus scheinen jeweils einer Probandin die Kenntnis der eigenen Grenzen, der Schutz des Privatlebens und das Ausbalancieren zwischen Einsatz und Distanzierung wichtige Kompetenzen zu sein, um die Arbeit in der Integration zu bewältigen.

Durchhaltevermögen (Resignationstendenz bei Misserfolgen): Eine Probandin (B) beschrieb ihr Durchhaltevermögen, gerade in einer als schwierig erlebten Einstiegssituation in einer Schule, als langfristig wichtige Kompetenz, die Belastungen zu bewältigen. Dieses beschriebene Verhalten weist Bezüge zur AVEM-Dimension Resignationstendenz bei Misserfolgen auf.

Offensive Problembewältigung: Auch diese AVEM-Dimension tauchte bei den Nennungen der Probanden auf. Dabei beschreibt eine Probandin (D) ihren Ehrgeiz und ihren Optimismus sowie ihre Offenheit für die Probleme anderer als gute Grundlage für ihren Beruf. Allerdings blieb sie mit nur einer Nennung deutlich hinter den Erwartungen zurück.

Bei der Betrachtung der Nennungen zur Kategorie Widerstandskraft fällt auf, dass es sich vornehmlich um Einzelnennungen handelt. Im Vordergrund stand dabei die Fähigkeit zur Distanzierung, um auch bei hoher Arbeitsbelastung die eigenen Grenzen und Prioritäten zu vertreten. Mit nur vier benennenden Probanden bleibt diese Kategorie hinter den Erwartungen zurück. Gerade der Umgang mit Anforderungen ist sowohl nach dem transaktionalen Stressmodell und dem AVEM eine entscheidende Variable für die Belastungsbewältigung.

Personenbedingte Bewältigung: Einstellung

Diese Variablenkategorie wurde neu in das Analyseraster aufgenommen und bestätigt damit die Offenheit des Untersuchungsdesigns.

Positive Einstellung zur Integration: Eine Probandin (K) merkte an, dass eine eigene positive Einstellung zur Integration eine Kraftquelle bietet, indem die Überzeugung, etwas Richtiges und Wichtiges zu tun, half, auch schwierige Momente in der Arbeit zu überstehen. Dies kann als Transzendenz der eigenen Belastung beschrieben werden.

Personenbedingte Bewältigung: Zusammenfassung

Bei einer Zusammenschau der personenbedingten Bewältigung fällt deutlich auf, dass vor allem die Kompetenzen zur Wissenserweiterung und zur Teamfähigkeit als wichtige Variablen zur Belastungsreduktion benannt wurden. Allerdings wird deutlich, dass auch hier mit nur fünf Probanden nur die Hälfte diese Kompetenzen in den Interviews als schützend beschrieben hat. Alle anderen personenbedingten Variablen waren seltener zu verzeichnen.

4.11.3 Bewältigung: Zusammenfassung

Bei der Gesamtschau der bewältigungsrelevanten Variablen fällt ein deutliches Übergewicht der umweltbedingten Bewältigung auf. So waren es vor allem die Kooperation und Kommunikation im Kollegium sowie die Möglichkeiten zur Unterrichtsgestaltung im Rahmen des Teamteachings, die als positiv beschrieben wurden. Damit wurde vor allem der Zusammenarbeit mit anderen Kollegen eine Entlastungsfunktion zugewiesen. Dem entspricht der Befund, dass den persönlichen Kompetenzen Teamfähigkeit, Kooperation und Kommunikation eine hohe Bedeutung zugewiesen wurde. Weiterhin wurden vor allem die Unterstützungsprogramme, die auch außerhalb des unmittelbaren eigenen Arbeitsplatzes vorgegeben sind, als schützend wahrgenommen. Hierbei handelt es sich vor allem um integrationsspezifische Weiterbildungen. Das kann als strukturlogisches Vorgehen zur Schaffung einer gemeinsamen Arbeitsbasis zur Integration gewertet werden. Unter den so geschaffenen geteilten Paradigmen werden Konfliktflächen reduziert. Auch die Unterstützungsprogramme zur Psychohygiene, vor allem die Supervision, wurden als Schutzfaktor beschrieben.

Somit wird deutlich, dass nicht nur in der Belastung sondern auch in der Bewältigung der Arbeit im Team und im gemeinsamen Unterricht eine bedeutsame Rolle zukommt. Integrationsspezifisch scheint hier jedoch der puffernde Effekt der Weiterbildung zu sein, der vor allem für Regelschullehrer Verständnis für integrationspädagogische Herangehensweisen schaffen soll.

4.12 Ergebnisse: Anforderungen

In diesem Variablenkomplex werden alle Nennungen zu den subjektiven Einschätzungen hinsichtlich der Anforderungen an Förderschulpädagogen in integrativen Schulen zusammengefasst. Dabei beziehen sich Nennungen auch auf allgemeine Anforderungen des Lehrerberufs. Die subjektiven Einschätzungen der eigenen Bewältigung dieser Anforderungen wurden unter dem folgenden Variablenkomplex „Standort“ zusammengefasst.

4.12.1 Anforderungen: Integrationsspezifische Anforderungen

Die Sichtung des integrationspädagogischen Forschungsstandes legt nahe, dass bei der Befragung nach den erlebten Anforderungen vor allem spezielle Kompetenzen benannt würden. Ebenso lag es nahe, dass Stellungnahmen zum quantitativen und qualitativen Arbeitsumfang erfolgen. Als dritte Variablenkategorie der Anforderungen wurde jedoch auch die positive individuelle Einstellung zur Integration identifiziert.

Anforderungen: Kompetenz

Erwartungsgemäß wurde davon ausgegangen, dass integrativ tätige Lehrer besondere Kompetenzanforderungen wahrnehmen würden. Bei der Textanalyse fiel auf, dass dies jedoch nur auf drei Teilnehmer (D, J, K) zutraf.

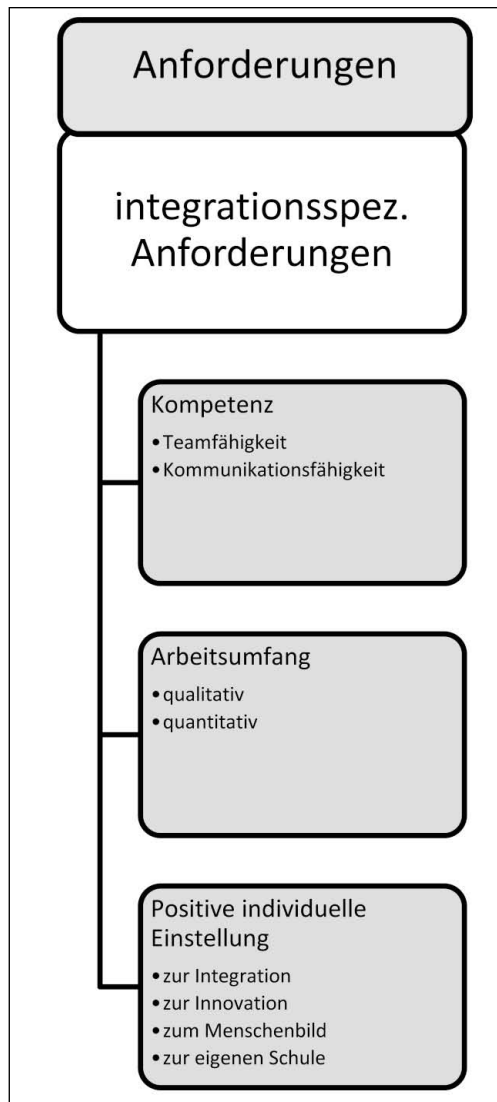


Abb. 37: Analyseraster Anforderungen

Teamfähigkeit: Die wichtigste Anforderung war die der Teamfähigkeit. Mit drei Probanden (D, J, K) war sie die meistgenannte. Dabei wird die Teamfähigkeit als Voraussetzung für eine gelingende Integration erlebt. Eine Probandin gab an, dass Teamfähigkeit kreativere Lösungen ermöglicht. Die besondere Situation als Integrationslehrerin an mehreren Schulen war für eine weitere Teilnehmerin ein Umstand, der besondere Teamfähigkeit erforderte, weil sie in mehreren Kollegien involviert war. Dass Teamfähigkeit innerhalb des berufsbiographischen Prozesses erlernt werden muss, war für eine Befragte von zentraler Bedeutung.

Kommunikationsfähigkeit: Nur eine Probandin (D) nannte als integrationsspezifische Anforderung die stete Kommunikation. Dies bezog sich zum einen auf die Unterrichtssituation und zum anderen auf die Kommunikation außerhalb des Unterrichts, die auch mit Eltern und anderen Lehrern stattfindet.

Bei der Betrachtung der genannten Anforderungen an Kompetenz fällt auf, dass vor allem Fähigkeiten zur Zusammenarbeit mit anderen Kollegen angegeben wurden. Eine gelingende Kommunikation wird als Voraussetzung für eine gelingende Integration gesehen. Somit gilt, wenn auch nur von drei Probanden erwähnt, die Kompetenz zur Zusammenarbeit als am häufigsten erlebte Anforderung an die eigene Kompetenz.

Anforderungen: Arbeitsumfang

Unter dieser Kategorie wurden alle Nennungen zu qualitativen und quantitativen Besonderheiten des integrativen Unterrichts zusammengetragen.

Qualitativ: Erwartungsgemäß wurde auch der qualitative Arbeitsumfang im Sinne der spezifischen pädagogischen Anforderungen durch Integration von den Teilnehmern beschrieben. Allerdings fällt mit nur drei Probandinnen (D, E, K) der Umfang der Nennungen relativ gering aus. Dabei zeigten die Nennungen, dass integrativer Unterricht als größere geistige Herausforderung betrachtet wird. In den Kleingruppen und in der Einzelförderung gaben die Förderschullehrer an, durchgängig aktiv sein zu müssen. Zustände der hohen Konzentration und der hohen sprachlichen Aktivität wurden als hohe Anforderung erlebt. Neben der Arbeit in Kleingruppen- und Einzelförderung wurde der integrative Klassenunterricht ebenfalls als größere geistige Belastung beschrieben, weil der Unterricht so gestaltet sein muss, dass alle Schüler gleichermaßen folgen können. Die Befragten gaben dabei an, dem Anspruch eines ganzheitlichen und nicht separierenden Unterrichts folgen zu wollen. Eine Probandin erklärte, dass der integrative Unterricht durch die unterschiedlichen Leistungsniveaus der Schüler mehr Vorbereitung bedarf. Diese Probandin gab ferner an, dass das Einbeziehen von verhaltensauffälligen Schülern durch eine Berücksichtigung ihrer Bedürfnisse eine spezielle integrationsspezifische Herausforderung sei.

Es zeigte sich, dass vom qualitativen Arbeitsumfang integrative Arbeit zum einen als persönlich fordernde Situation wahrgenommen wurde. Das galt vor allem für den intensiven Kontakt in der Einzelförderung. Zum anderen wurden auch anspruchsvollere Vorbereitungen erwähnt sowie die Herausforderung, unterschiedliche Leistungsniveaus zu berücksichtigen. Schließlich wurde die Einbeziehung von verhaltensauffälligen Schülern als qualitative Anforderungen beschrieben.

Quantitativ: Auch hier benannten vier Probandinnen (D, G, J, K) spezielle Anforderungen der Integration, die sich unter der Kategorie quantitativer Arbeitsumfang zusammenfassen ließen. Für zwei Probandinnen (D, G) war die integrative Arbeit vielseitiger und umfangreicher, was jedoch einen größeren Organisationsbedarf mit sich brachte, weil z.B. Diagnostik, Unterricht, Therapie und die Nachbereitung eine Einheit ergeben mussten. Eine andere Probandin (J) beschrieb die für Absprachen und Kooperation erforderlichen Sitzungen als zeitaufwändig, erlebte sie jedoch zugleich als Entlastung. Eine Befragte (K) gab an, dass für die Integration eine gute personelle Ausstattung notwendig ist. Sie arbeitete in einem Viererteam mit einer anderen Lehrkraft, einem Zivildienstleistenden und einer Frau im Freiwilligen Sozialen Jahr. Dieses Team war für eine Klasse von 20 Schülern zuständig, von denen vier Kinder eine Behinderung hatten. Diese personelle Ausstattung wurde als ausreichend bis gut beschrieben, wenn ein integrativer Unterricht, der den Bedürfnissen jedes Kindes gerecht wurde, geleistet werden sollte.

Bei einer Analyse der Anforderungen an den Arbeitsumfang in der Integration fällt auf, dass weniger als die Hälfte der Befragten hier Anforderungen benannten. Diese bezogen sich erwartungsgemäß auf die größeren Herausforderungen an die eigene Person und an die Methodenkompetenz. Der erhöhte Vorbereitungsbedarf, der Anspruch, unterschiedliche Leistungsniveaus zu berücksichtigen und der vermehrte Bedarf an Absprachen und Kooperation waren ebenfalls beschriebene Anforderungen. Damit war der Inhalt der extrahierten Äußerungen entsprechend dem Stand der Forschung erwartbar, allerdings überraschte die relativ niedrige Probandenzahl, die solche Anforderungen verbalisierten.

Anforderungen: Positive individuelle Einstellung

Bei der Analyse der Interviews fiel auf, dass eine positive individuelle Einstellung als integrationsspezifische Anforderung erlebt wurde. Diese ließ sich zu vier Einstellungsgegenständen zuordnen.

Zur Integration: Drei Probandinnen (D, H, K) wiesen darauf hin, dass die Integration eine positive individuelle Einstellung voraussetzt. Der integrative Gedanke wurde als zukunftsweisend erlebt und erfordere von jedem Pädagogen eine entsprechende Einstellungsänderung. Das gilt sowohl für die persönliche Weiterbildung als auch für das eigene Engagement. Eine Probandin verwies darauf, dass die richtige Einstellung eine Voraussetzung für die gelingende Bewältigung der integrationsspezifischen Anforderungen darstellt. Somit wurde der positiven Einstellung eine Schutzfunktion zugewiesen. Zugleich galt sie selbst als eine Voraussetzung an das Gelingen der Integration.

Zur Innovation: Eine Probandin (H) wies darauf hin, dass die Integration einen Willen zur Innovation und zur innovativen Unterrichtsgestaltung voraussetzt, weil die Integration neue Anforderungen an den Unterricht stellt. Das bezieht sich vor allem auf den Umbau des Unterrichts von einem separierenden zu einem ganzheitlichen Unterricht für alle Kinder. Dies bedeutet eine hohe Anforderung an alle Lehrkräfte, weil hierzu eine völlig neue Aufbereitung des Arbeitsmaterials und eine neue Herangehensweise an den Unterricht erforderlich werden. Sich darauf einlassen zu können, erfordert nach Ansicht der Probandin eine positive individuelle Einstellung zur Innovation.

Zum Menschenbild: Einen interessanten Aspekt erwähnten zwei Probandinnen (H, K), die darauf verwiesen, dass die Integration eines speziellen Menschenbildes bedarf, welches den Schüler in seiner jeweiligen Individualität annimmt. Hierbei ist eine Einstellungsänderung Voraussetzung, die die Vielfalt willkommen heißt. Darüber hinaus gilt auch die eigene Haltung gegenüber dem Kind als wichtiges Kriterium für eine gelingende Integration.

Zur eigenen Schule: Eine Probandin (J) erlebte, dass der integrative Gedanke mit einem hohen Maß an Identifikation des Kollegiums mit der eigenen Schule einherging.

Bei der Betrachtung der jeweiligen Nennungen zur positiven individuellen Einstellung fällt auf, dass die vier Probandinnen eine persönlich positive Haltung zum pädagogischen Anliegen und zum einzelnen Schüler für erforderlich hielten. Dies beinhaltet zum einen eine Reflexion des eigenen Menschenbildes und zum anderen eine Veränderung von Unterrichtsform und Unterrichtsmethoden. Ferner benannte eine Probandin die erhöhte Identifikation mit der eigenen Schule als Anforderung.

4.12.2 Anforderungen: Zusammenfassung

Bei einer Betrachtung der genannten Anforderungen fällt eine Ausgewogenheit zwischen den drei Kategorien Kompetenz, Arbeitsumfang und Einstellung auf. Nennungen wurden jeweils zu Anforderungen an die Fähigkeit zur Kommunikation und Kooperation mit anderen Kollegen als Voraussetzung für die Integration benannt. Zugleich nahmen die Befragten die eigene positive Einstellung und Haltung zum integrativen Gedanken sowie den damit verbundenen Anforderungen im Unterricht als zentrale Voraussetzung für gelingende Integration wahr. Diese Haltung bezog sich nicht nur auf die eigene Person, sondern wurde vielmehr von den anderen Kollegen ebenfalls erwartet. Die Nennungen zu den qualitativen und quantitativen Anforderungen entsprachen weitgehend den Erwartungen: vermehrte Vorbereitung, individuelle Unterrichtsgestaltung und vermehrte Kooperationserfordernisse. Bei der Betrachtung der Anforderungen zeigt sich, dass die Befragten diese auf drei Ebenen erlebten:

- auf der pädagogischen Ebene durch die besonderen methodischen Anforderungen,
- auf der persönlichen Ebenen durch die intensivere pädagogische Arbeit,
- auf der organisatorischen Ebene durch vermehrte Absprachen und Kooperation.

Damit können diese Anforderungen als multimodal beschrieben werden.

4.13 Ergebnisse: Standort

Unter diesem Variablenkomplex wurden alle Textstellen zusammengefasst, die sich auf eine Beschreibung des aktuellen eigenen Arbeitsverhaltens und der eigenen Befindlichkeit der Probanden bezogen. Damit werden hier subjektive Bewertungen vorgestellt, wie nochmals das Analyseraster zeigt.

Es wurde durch den Interviewleitfaden sowohl das Erleben des eigenen Arbeitsverhaltens als auch die eigene Berufszufriedenheit bzw. die eigene Belastung erfragt. Somit bot sich die Unterteilung in die beiden Unterkomplexe Arbeitsverhalten und Befindlichkeiten an.

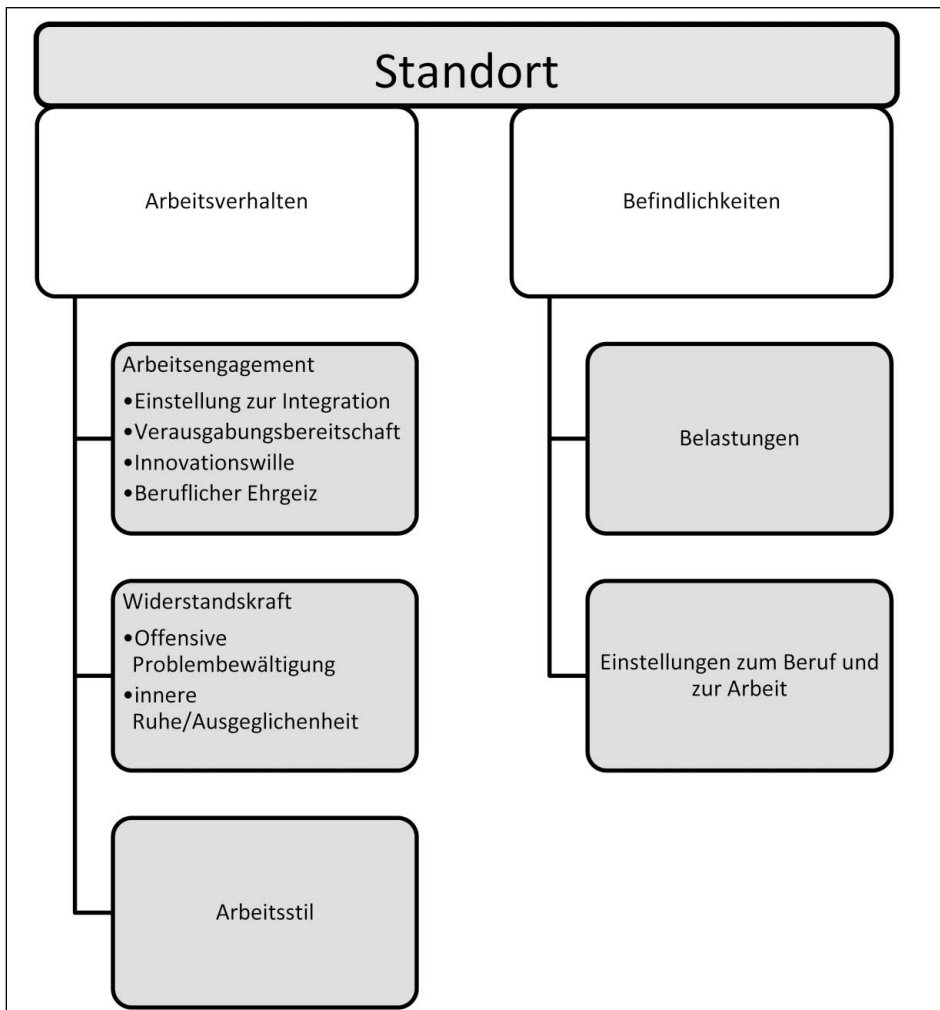


Abb. 38: Feinraster zur Analyse des Standortes

4.13.1 Standort: Arbeitsverhalten

In diesem Variablenkomplex galt es, Beschreibungen des eigenen Arbeitsverhaltens zusammenzufassen. Dabei zeigte sich, dass vor allem das Arbeitsengagement, der Arbeitsstil und die Widerstandskraft bedeutsam bei der Beschreibung des eigenen Arbeitsverhaltens waren.

Arbeitsverhalten: Arbeitsengagement

Im Rahmen der Analyse der Texte wurden für die Variablenkategorie Arbeitsengagement fünf Variablen zur Beschreibung des eigenen Arbeitsengagements herausgestellt.

Einstellung zur Integration: Mit sieben Teilnehmern (B, D, F, G, H, J, K) waren die beschriebenen Einstellungen zur Integration das Hauptmerkmal zur Beschreibung des eigenen Arbeitsengagements. Dabei wurde eine eigene, positive Einstellung zur Integration beschrieben, die die Grundlage für ein eigenes starkes Engagement sei. Sechs Probanden (B, C, G, H, J, K) gaben an, dass die Integration der persönlichen Neigung und den eigenen Grundeinstellungen entspricht. Für die Befragten war diese Passung eine Hauptursache für ein eigenes hohes Arbeitsengagement. Weiterhin gab eine Befragte (F) an, Integration als für sich lohnend zu empfinden. Eine andere Teilnehmerin (K) erwähnte, dass Integration für sie persönlich Freude brächte. Auch hier wird deutlich, dass eine positive Einstellung zur Integration eine Grundlage für Befriedigungserlebnisse war. Eine andere Interviewpartnerin (J) gab an, dass die bei ihr aufgetretenen Schwierigkeiten im Unterricht nicht integrationspezifisch waren, sondern allgemeine Probleme, die an allen Schulen auftreten. Die meisten Befragten hatten damit eine positive eigene Einstellung zur Integration.

Verausgabungsbereitschaft: Die verbreitete positive Einstellung zur Integration und das damit verbundene Arbeitsengagement entsprachen einer hohen angegebenen Verausgabungsbereitschaft von fünf Probanden (B, C, D, J, K). Eine Teilnehmerin (B) gab an, dass die Lehrertätigkeit Berufung und Hobby war. Zwei weitere Probanden (B, C) erlebten sich als engagiert, weil die Schule für sie oberste Priorität hatte und das Bild des Halbtagsjobbers abgelehnt wurde. Die hohe Arbeitsintensität der integrativen Beschulung war für eine Probandin (D) angenehm. Entgegen dem verbreiteten Bild hob eine Befragte hervor (K), dass sie sich wünscht, noch lange arbeiten zu können. Zugleich zeigte sich bei dieser Variable, dass zwei Probandinnen (J, K) die Verausgabungsbereitschaft als kritikwürdig erlebten. Zum einen wurde die Reduktion der eigenen Ansprüche als wichtige Lektion zur Schonung der individuellen Ressourcen und zur längerfristigen Erhaltung der eigenen Arbeitskraft benannt. Zum anderen wurde ein bewusster Verzicht auf die Übernahme weiterer Aufgaben innerhalb der Schule als Schonungsstrategie der eigenen Ressourcen formuliert. Dabei muss eingeschränkt werden, dass die Probandin bereits die stellvertretende Schulleitung übernommen hatte. Dies weist selbst auf eine selbsteingeschätzte hohe Verausgabungsbereitschaft hin.

Innovationswille: Eine Probandin (H) gab an, persönlich die stetigen Herausforderungen, die die integrative Arbeit mit sich bringt, als positiv zu erleben. Der ganzheitliche, nicht separierende Unterricht wäre interessanter und Gedanken über neue Unterrichtszugänge wurden als positiv erlebt.

Beruflicher Ehrgeiz: Nur eine Probandin (B) bezeichnete sich selbst als sehr ehrgeizig.

Bei einer zusammenfassenden Betrachtung des angegebenen Arbeitsengagements fällt auf, dass vor allem die positive Einstellung zur Integration sowie die eigene hohe Verausgabungsbereitschaft einander bedingen. Dies bestätigte sich auch, indem beide Variablen bei den Probanden oft benannt wurden. Die befragten Förderschulpädagogen waren daran interessiert, integrativ zu arbeiten und sahen es als eine ihnen entsprechende Neigung an. Ebenso wurde eine hohe Verausgabungsbereitschaft beschrieben, der jedoch auch kritische Gedanken und Grenzen der Verausgabungsbereitschaft gegenübergestellt wurden. Ferner konnten der Wille zur Innovation sowie der eigene berufliche Ehrgeiz als Variablen des Arbeitsengagements identifiziert werden. Die befragte Stichprobe scheint sich selbst als engagiert zu erleben.

Arbeitsverhalten: Widerstandskraft

Bei der Beschreibung der eigenen Widerstandskraft wurden alle Nennungen zur eigenen Fähigkeit, den Anforderungen zu widerstehen, aufgeführt.

Offensive Problembewältigung: Mit zwei Probandinnen (F, K) gab nur ein kleiner Teil an, anfallende Probleme als Herausforderung zu erleben und diese offensiv zu bewältigen. Eine Probandin beschrieb den angenehmen Überraschungseffekt im Umgang mit den heterogenen Schülern, der bei der Integration häufiger auftritt und sie persönlich eher als positive Herausforderung reizt. Eine andere Probandin (K) beschrieb, dass ein offensiver Problembewältigungsstil auch als problematisch empfunden werden kann, weil dies manchmal zu negativen Rückmeldungen von Kollegen führt.

Innere Ruhe/Ausgeglichenheit: Eine Probandin (B) erklärte, sich als unausgeglichen zu erleben. Dies brachte sie jedoch mit ihrer medizinisch diagnostizierten Hyperaktivität in Verbindung. Zugleich führte sie an, diese Hyperaktivität mit Hilfe der Arbeit zu kompensieren.

Arbeitsverhalten: Arbeitsstil

Unter dieser Variablenkategorie wurden Nennungen zusammengefasst, die sich vor allem auf eine Beschreibung des eigenen Arbeitsstils bezogen. Die explizite Erfragung des Arbeitsstils im Interviewleitfaden führte zu einer hohen Einschätzungsrate von neun der zehn Probanden. Dabei bezeichneten vier der Teilnehmer (E, F, G, K) ihren Arbeitsstil als kooperativ. Dies kann zum einen durch die Vorgabe des Begriffs „kooperativ“ als Beispielnennung im Interviewleitfaden erklärt werden. Eine Probandin (H) bezeichnete sich als Einzelkämpferin, die nach Möglichkeit auf Absprache mit anderen verzichten möchte. Drei weitere Probandinnen (B, D, I) sahen ihren Arbeitsstil als perfektionistisch, was vor allem für die Unterrichtsvorbereitung galt. Eine Probandin (F) bezeichnete sich selbst als effektiv, klar und strukturiert. Ein Proband (C) beschrieb seinen Arbeitsstil als offen, locker, humorvoll, flexibel und kreativ. Eine weitere Nennung war die Involviertheit in verschiedene Aktivitäten und Projekte, was zu einer Kumulation der eigenen Arbeitsbelastung führte. Dies konnte insofern als Arbeitsstil bezeichnet werden, da die Antwort der Probandin unter dieser Fragestellung erhoben wurde. Eine Veränderung des Arbeitsstils wurde von einer Befragten (J) festgestellt. Sie gab an, frü-

her eher perfektionistisch und zielorientiert gearbeitet zu haben. Heute hingegen beschrieb sie ihren Arbeitsstil als eher kooperativ und klimaorientiert bzw. atmosphärisch. Dem ähnelte die Antwort der Probandin (K), die angab, ihren Perfektionismus in einen ökonomischen Arbeitsstil verändern zu wollen.

Bei einer Gesamtbetrachtung der Nennungen zum Arbeitsverhalten fällt auf, dass zum einen die Kooperation mit anderen als Arbeitsstil begriffen wird bzw. der Umgang mit den Vorbereitungen und der Organisation des Unterrichts von den meisten als effektiv eingeschätzt wurde. Nur eine Befragte bezeichnete sich als Einzelkämpferin. Ein anderer äußerte die Neigung, sich zu viele Projekte anzueignen. Zwei Probandinnen beschrieben Veränderungen in ihren Arbeitsstilen, die sie beide als positive Folge ihrer Erfahrung im Unterricht werteten. Die Nennungen der Arbeitsstile brachten vornehmlich bejahende Beschreibungen hervor. Das könnte als Effekt der sozialen Erwünschtheit betrachtet werden. Die Angabe von strukturierten Vorbereitungen ist eher mit positiven Zuschreibungen verbunden. Nur zwei Nennungen beinhalteten eine Selbstkritik.

4.13.2 Standort: Befindlichkeiten

Unter diesem Variablenkomplex wurden allen Nennungen zusammengetragen, die eine subjektive Einschätzung der eigenen Befindlichkeit am Arbeitsplatz boten. Dabei ging es um das eigene Belastungserleben bzw. um die eigene Einstellung zur Arbeit und zum Beruf.

Befindlichkeiten: Belastungen

Bei der Analyse der Interviews konnten bei drei Probanden (B, G, K) Aussagen identifiziert werden, die darauf schließen lassen, dass ein geringes Belastungsniveau vorlag und sich die Befragten selbst als wenig belastet erlebten. Dies wurde zum einen verbal formuliert. Zum anderen konnte auf eine geringe Belastung geschlossen werden, wenn die Frage nach zusätzlichen Entlastungswünschen verneint wurde.

Eine Teilnehmerin (H) beschrieb ihre Situation als anstrengend, jedoch mit viel Spaß verbunden. Dabei haben die positiven Folgen der eigenen Arbeit offenbar die negativen Anforderungen überwogen. Sie erläuterte, dass ihr Engagement etwas nachgelassen habe. Dies erklärte sie durch ein parallel aufgenommenes Studium, welches eine zusätzliche Belastungsquelle darstellte. Eine Probandin (J) gab an, dass Arbeit und Stress zugenommen haben.

Befindlichkeiten: Einstellungen zum Beruf bzw. zur Arbeit

Eine Betrachtung der Nennungen zu dieser Variablenkategorie zeigt, dass mit neun Probanden fast alle Auskunft über ihre Einstellung zum Beruf und zur eigenen Arbeit gegeben hatten. Dies entspricht der Erwartung, weil der Leitfaden hierzu eine Erhebung vorsah. Mit acht Probanden (A, B, C, D, F, G, H, K) machte eine übergroße Zahl der Befragten Äußerungen, die sich als positive Einstellung gegenüber dem Beruf und der eigenen Arbeit interpretieren ließen. Zwei der Befragten (A, B) gaben an, dass die Arbeit ihnen Spaß mache. Drei weitere Teilnehmer (C, G, K) äußerten positive eigene Empfindungen gegenüber Arbeit und Beruf. Weitere drei Probanden (B, D, F) beschrieben eine Zufriedenheit mit dem Beruf und dass er gerne ausgeübt wird. Eine andere Probandin (H) gab an, dass sie eine Haltung der Neugier

hätte und sich jeden Tag auf die Begegnung mit den Kindern freue. Eine weitere Einstellung zur Arbeit orientierte sich an den unterschiedlichen Bedürfnissen der Kinder, die als persönliche Herausforderung wahrgenommen wurde. Deren Bewältigung war für eine Befragte (K) mit positiven Emotionen verbunden.

Dem standen die Äußerungen einer Probandin (J) entgegen, die angab, für den Beruf des integrativen Förderschullehrers nicht geeignet zu sein. Durch einen Wechsel des Arbeitsfeldes schied sie aus der integrativen Beschulung aus. Gleichwohl ist sie noch immer in einem pädagogischen Bereich tätig. Es fällt auf, dass diese Probandin auch diejenige war, die bei der Einschätzung der eigenen Befindlichkeit angab, dass die Anforderungen zugenommen haben. Somit kann der Wechsel des Arbeitsplatzes als Folge der erlebten Beanspruchung und Belastung gedeutet werden.

4.13.3 Standort: Zusammenfassung

Es zeigt sich bei einer Gesamtbetrachtung der Befindlichkeiten, dass die positiven Nennungen eindeutig überwiegen. Zum einen wird der eigene Arbeitsstil weitgehend positiv eingeschätzt. Zum anderen sind die Nennungen zu den Einstellungen zum eigenen Arbeitsplatz ebenfalls mit acht von zehn Befragten sehr positiv. Auch war auffallend, dass vier Probanden angaben, wenig belastet zu sein. Es waren keine Nennungen zu finden, die auf eine akute Belastung hinwiesen, nur eine Probandin gab an, auf eigenen Wunsch das Arbeitsfeld gewechselt zu haben. Diese Ergebnisse müssen jedoch unter dem Blickwinkel der Spezifität der Stichprobe betrachtet werden. Sieben der zehn Probanden waren in Schulen in privater Trägerschaft angestellt. Damit ist diese Stichprobe nicht repräsentativ. Schulen in privater Trägerschaft weisen im Unterschied zu staatlichen Schulen meist günstigere Rahmenbedingungen auf, vor allem in Bezug auf den Personalschlüssel.

5. Diskussion der Ergebnisse

Bei der Gesamtbetrachtung der vorliegenden Ergebnisse fällt zum einen die überwiegend positive Einschätzung der eigenen Situation auf, ebenso die damit verbundene positive Selbstbeschreibung des eigenen Arbeitsstils. Auf diese Weise lassen sich Querverbindungen zu den erlebten Anforderungen der Probanden herstellen. Hierbei wurden Anforderungen an eine positive individuelle Einstellung zur Integration und zum Menschenbild benannt. Das niedrige Belastungserleben und die offensichtlich hohe Verausgabungsbereitschaft der Befragten kann so gedeutet werden, dass die erlebten Anforderungen an Kompetenz mit dem Schwerpunkt Teamfähigkeit innerhalb der Bewältigungskategorien mit den Entlastungen durch das gemeinsame Unterrichten (Teamteaching) sowie der Kooperation und Kommunikation mit dem Kollegium einhergingen. Somit führt offenbar eine hohe erlebte Kompetenz im Bereich der interkollegialen Zusammenarbeit, vor dem Hintergrund der Anforderung der integrativen Arbeit an eben jene Kompetenz, zu einer als gut eingeschätzten Situation und Zufriedenheit mit dem Beruf. Damit kommt dem Team eine zentrale Rolle zu. Diese bezieht sich auf:

- Anforderungen durch Zusammenarbeit,
- Ort der Unterstützung und Entlastung,
- Voraussetzung für gelingende Integration.

Darüber hinaus lassen sich Parallelen zwischen den Anforderungen an eine individuelle positive Einstellung und den Entlastungsnennungen durch Unterstützungsprogramme ziehen. Diese bezogen sich vor allem auf die Weiterbildung zur Verbesserung der eigenen integrativen Kompetenzen und der Erhöhung der Bereitschaft zur Integration bei den Regelschulkräften. Dadurch wird der gezielte Aufbau einer positiven Einstellung zur Integration betrieben, die von den Befragten als eine der wichtigsten Voraussetzungen für das Gelingen der Integration benannt wurde. Dem entsprach der Wunsch der Befragten, Weiterbildungs- und Reflexionsmöglichkeiten zu erhalten, um die eigene Arbeit zu verbessern. Außerdem lassen die ermittelten Ergebnisse den Schluss zu, dass die Integration bestimmte Anforderungen mit sich bringt, auf die mit Hilfe von entsprechenden Rahmenbedingungen geantwortet werden muss. Die Kehrseite dessen sind die Nennungen zu Belastungen, die zeigen, dass vor allem unzureichende Rahmenbedingungen die Integration erschweren. Die Punkte personelle und zeitliche Ausstattung wurden hier häufig genannt. Damit zeigte sich, dass die Befragten der integrativen Arbeit mit ihren höheren Anforderungen bei unzureichenden Rahmenbedingungen ein höheres Belastungspotential zuschreiben. Eine zentrale Belastungsquelle war das Kollegium. Dabei nahmen Konflikte mit Regelschullehrern einen prominenten Platz ein. Dies wurde in unterschiedlichen pädagogischen Herangehensweisen begründet, die sich beim Zwang zur Kooperation als Belastungsquelle herausstellten. Dadurch wurde verständlich, warum die Weiterbildung für das Kollegium ein so hohes Entlastungspotential darstell-

te. Darüber hinaus fällt auf, dass wenige Belastungsfaktoren und -verstärker in der eigenen Person benannt werden. Nennungen hierzu drehen sich eher um positiv idealisierte Einstellungen, die höchstens die Gefahr der Selbstüberforderung beinhalteten. Dies bezog sich vor allem auf die Emotionen im Beruf.

Ein weiterer wichtiger Belastungsfaktor war die mangelnde Konfliktfähigkeit, die sich vor allem bei der Arbeit im Team negativ auswirkte und somit das Belastungserleben befördern konnte. Dieser Umstand war durch die stärkere Einbindung in Teams für die integrativ tätigen Förderschulpädagogen von besonderer Bedeutung. Der bereits erwähnte Punkt der Selbstüberforderung als personenbedingte Belastung entspricht der hohen angegebenen Bedeutung der positiven individuellen Einstellungen, die bei den Anforderungen der Integration sowie bei der Beschreibung des eigenen Arbeitsverhaltens häufig benannt wurden. Die untersuchte Stichprobe wies damit einen hohen Idealismus mit einer positiven Einstellung zur Integration auf. Gleichwohl wird von einigen Probanden die Gefahr der Selbstüberforderung erkannt.

Auffallend ist, dass kaum Nennungen zur Belastung durch Schüler beschrieben wurden. Mit nur vier Probanden gab weniger als die Hälfte der Stichprobe an, durch Schülerverhalten belastet zu sein, was dem bisherigen Stand der Forschung widerspricht. Kyriacou (2004, zit. n. Krause und Dorsemagen 2007) hatte angegeben, dass die Arbeit mit unmotivierten Schülern die Hauptbelastungsquelle im Lehrerberuf sei. Mit ebenfalls nur drei Nennungen fiel die als schwierig erlebte Kommunikation mit den Eltern als überraschend niedrig auf. Damit konnten die bisherigen theoretischen Annahmen in diesen Punkten nicht bestätigt werden. Es könnte zum einen an stichprobenimmanenten Effekten liegen, weil ein hoher Idealismus schwieriges Schülerverhalten erträglicher macht. Zum anderen könnte auch das integrations-spezifische Menschenbild Grundlage für eine individualisierende und verstehende Sichtweise des Kindes sein, wodurch das Verhalten des Kindes als entwicklungslogisch und beeinflussbar betrachtet wird.

5.1 Die Interpretation der Ergebnisse im Zusammenhang mit dem transaktionalen Stressmodell

Bei einer Betrachtung der bisherigen Textanalysen scheint sich mit den Ergebnissen dieser Stichprobe das Arbeitsmodell in Teilen zu bestätigen. Hauptergebnis ist, dass die Integration im Sinne einer Ressourcenanforderung spezifische Anforderungen mit sich bringt. Diese wurden vor allem in den Punkten Kommunikation und Teamarbeit verortet. Teilweise bestätigte sich die Annahme, dass die Heterogenität der Schülerschaft eine besondere Anforderung ist. Dennoch zeigte sich, dass eben diese Heterogenität von einigen als Belastung wahrgenommen wurde und für andere eine Herausforderung war, deren Bewältigung positiv erlebt wurde. Auf diese Weise wurde belegt, dass individuelle Faktoren der Anforderungsbewältigung ausschlaggebend für die Bewertung und Einschätzung der Anforderungen waren. Bestimmte qualitative und quantitative Umfänge der Arbeit sowie bestimmte Kompetenzen in der Zusammenarbeit waren die benannten Anforderungen. Theoriemäßig wurden Schwierigkeiten, im Team zu arbeiten, als Belastung beschrieben. Dem entsprachen ebenso häufige Nennungen eines besonderen qualitativen und quantitativen Umgangs mit der Heterogenität der Schüler. Beschreibungen von Weiterbildungsprogrammen im Sinne eines

Kompetenzerwerbs als Ressource untermauerten diese Ergebnisse. Mit positiven Beschreibungen wurden diese als Bewältigungshilfe benannt. Ebenfalls theoriegemäß erfolgte die relativ positive Einschätzung der Stichprobe hinsichtlich ihres Belastungsmaßes. Der Beruf wurde als angenehm beschrieben und die Arbeit mit den Kindern als freudebringend. Dem entsprach eine differenzierte Beschreibung umweltbezogener Bewältigungshilfen, die sich auf Arbeitsorganisation, soziale Unterstützung, Aufgabenteilung innerhalb des Teams und eine kooperative Unterrichtsgestaltung bezogen. Darüber hinaus waren die gestalteten Rahmenbedingungen, die Unterstützungsprogramme und Unterstützung durch Kollegen und Schulleitung wichtige Ressourcen zur Anforderungsbewältigung. Die detaillierte Differenzierung der Bewältigungshilfen scheint auf Kenntnis und Verfügbarkeit dieser Ressourcen hinzudeuten, wodurch das eigene, als niedrig angegebene Belastungsmaß, erklärbar würde. Die genannten Belastungen bezogen sich ebenfalls auf Umweltfaktoren wie Arbeitsumfang, Arbeitsorganisation, Rahmenbedingungen und Kollegium. Diese hatten einen belastenden Charakter, wenn sie mangelhaft ausgestattet oder nicht verfügbar waren. Schlüsselvariablen waren dabei Zeit, personelle Ausstattung und mangelnde soziale Unterstützung. Mit Hilfe des erweiterten transaktionalen Stressmodells kann also auch die spezifische Situation integrativ tätiger Förderschulpädagogen beschrieben werden, da sich Bezüge und Parallelen herausstellten.

5.2 Beantwortung der Untersuchungsfrage

Für die vorliegende Untersuchung lag folgende Untersuchungsfrage zugrunde: Welche Belastungssituationen werden in der integrativen Arbeit von Förderschulpädagogen deutlich?

Zur Beantwortung dieser Fragestellung wurde das umfangreiche Textmaterial gesichtet, extrahiert und interpretiert. Folgende Hauptbelastungsquellen wurden identifiziert:

Die Hauptbelastungsquelle waren Schwierigkeiten im Kollegium, die sich häufig an integrationsspezifischen Fragestellungen entzündeten. Damit wäre diese Belastungssituation tatsächlich spezifisch für die integrativ tätigen Förderschullehrer. Ebenfalls häufig wurden Rahmenbedingungen als belastend empfunden, die von den Probanden hinsichtlich zeitlicher und personeller Aspekte als mangelhaft eingeschätzt wurden. Demnach kam es zu einer nicht ausreichenden zeitlichen Versorgung der Förderschüler und zu mangelnden Klassenbesetzungen. Dem entsprach eine häufig genannte umweltbedingte Belastung durch den Arbeitsumfang, die als Disproportion von Arbeit und Zeit beschrieben wurden. Integrative Arbeit wurde von den befragten Förderschullehrern mit einem erhöhten Koordinations- und Organisationsaufwand verstanden. Bei einem Fokus auf die eigene Person wird als spezifische Belastungssituation die wahrgenommene Gefahr der Selbstüberforderung durch eine zu hohe idealistische Einstellung benannt.

Die zweite Frage zur Untersuchung war: Welche Bewältigungsstrategien können den Belastungen entgegenwirken bzw. vorbeugen?

Hierbei fiel auf, dass der Großteil der benannten Bewältigungen umweltbedingt war. Spezielle Rahmenbedingungen und eine spezifische Ausstattung innerhalb der Stichprobe wurden als schützend wahrgenommen. Dieser Schutz bezog sich vor allem auf ein Kollegium, innerhalb dessen Kooperation und Kommunikation möglich war, was vor allem unter der

erhöhten Kooperations- und Kommunikationsanforderung der integrativen Arbeit verständlich ist. Damit wäre ein als stützend erlebtes Kollegium ein wichtiger Faktor zur Gesunderhaltung. Ein zweiter wichtiger umweltbedingter Faktor war die Weiterbildung. Diese war sowohl für die eigene Kompetenzentwicklung wichtig, als auch für die der Kollegen, um dem integrationsspezifischen Stressor der unterschiedlichen pädagogischen Sicht- und Herangehensweisen wirkungsvoll begegnen zu können. Ebenso wurden die Möglichkeiten zur Aufgabenteilung, des gemeinsamen Unterrichtens (Teamteaching) sowie einer gezielten Einzel- und Kleingruppenförderung in einer freien Unterrichtsgestaltung als protektive Faktoren benannt. Demzufolge erwiesen sich auch hier integrationsspezifische Rahmenbedingungen als Schutzfaktoren.

Bei der Gesamtbetrachtung der Be- und Entlastungen innerhalb der vorliegenden Stichprobe fällt auf, dass den genannten Belastungen auch Entlastungsfaktoren gegenüberstehen, die sich auf die gleiche Ebene beziehen, wie z.B. die Arbeit im Team, die Arbeit im Kollegium und die pädagogische Herangehensweise. Interessant war die geringe Nennung von Schwierigkeiten mit Schülern, was angesichts des Stands der Forschung überraschte. Zugleich fällt auf, dass in anderen Bereichen die befragte Stichprobe sehr positive individuelle Einstellungen zur integrativen Arbeit zeigte. Diese werden nur von einem Teil als Gefährdung wahrgenommen, denen aber durch individuelle Antworten begegnet werden sollte. Damit liegt der Schluss nahe, dass integrative Beschulung mit einer erhöhten Anforderung an die Lehrkräfte verbunden ist. Diese bezieht sich sowohl auf qualitativ und quantitativ erhöhte Ansprüche. Zugleich zeigte sich, dass für die befragten Förderschulpädagogen die als positiv eingeschätzten eigenen Rahmenbedingungen zu einer hohen beruflichen Zufriedenheit führten. Dabei muss allerdings berücksichtigt werden, dass sieben der zehn Teilnehmer an freien Schulen in privater Trägerschaft tätig waren, die besondere Rahmenbedingungen aufweisen. Integration unter den antizipierten Bedingungen an staatlichen Schulen wurde zum großen Teil als sehr schwierig bewertet. Somit zeigte sich die befragte Stichprobe als sehr engagiert und zufrieden. Die Probanden können Belastungsfaktoren benennen, die größtenteils außerhalb der eigenen Person liegen, die jedoch auch mit Hilfe von entsprechenden Rahmenbedingungen kompensiert werden können.

6. Ausblick:

Schlussfolgerungen für den integrativen Unterricht

Ziel einer jeden Untersuchung zur beruflichen Belastung und Bewältigung ist es, einen Beitrag zur Verbesserung der Arbeitssituation der Pädagogen zu erreichen, wodurch letztlich auch die pädagogische Qualität gesteigert werden kann. Beides erhöht Lebenszufriedenheit und Zukunftschancen. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung sollen deshalb auf Hinweise durchleuchtet werden, wie ein belastungsarmer integrativer Unterricht gestaltet werden kann.

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass die untersuchte Stichprobe mit sieben von zehn Befragten einen deutlichen Überhang von Förderschulpädagogen an Schulen in privater Trägerschaft aufweist. Interessant ist nun, dass sich die Stichprobe selbst als relativ zufrieden und unbelastet einschätzt. Die besseren Rahmenbedingungen könnten als im Zusammenhang mit der als gut eingeschätzten Situation der Lehrkräfte stehen. Denn es zeigt sich, dass die meisten der Befragten die Rahmenbedingungen als Hauptbe- und -entlastungsquelle benennen. Damit wurden vor allem personelle, zeitliche und räumliche Ressourcen beschrieben. Eine ausreichende und gesicherte personelle Ausstattung und die Möglichkeit, dauerhaft in einem Mehr-Pädagogen-System zu arbeiten, sind also eine Voraussetzung für eine gute Bewältigung der integrativen Anforderungen. Die Probanden erläuterten allerdings auch, dass hier entstehende Konflikte eine Hauptbelastungsquelle sind. Deshalb ist es unerlässlich, den Teams selbst Entlastung in Form von Supervision, Zeiten zur sozialen und kollegialen Unterstützung und für den fachlichen Austausch zukommen zu lassen. Eine gemeinsame Klassenführung erlaubt das Aufteilen der Vorbereitungen und der Unterrichtsdurchführung. Die so frei gewordenen Kapazitäten können nicht nur der Entlastung der Lehrkräfte dienen, sondern auch eine intensivere Auseinandersetzung mit einzelnen Schülern ermöglichen und somit die Arbeitszufriedenheit erhöhen. Zugleich kann so der Heterogenität aller Schüler besser Rechnung getragen. Auch ist eine enge und gezielte Einbindung in das Team von den Befragten mit positiven Effekten in Verbindung gebracht wurden. Daher scheinen regelmäßige und konsequente teambildende Maßnahmen von Vorteil zu sein. Deshalb sollten gemeinsame Unternehmungen, gemeinsame Weiterbildungen und ähnliche kollegiumsbezogene Prozesse angestoßen werden.

Eine wesentliche Konsequenz der vorliegenden Ergebnisse ist die Schaffung eines gemeinsamen Wertebewusstseins für die Integration. Die befragten Pädagogen sahen vor allem Weiterbildung für die eigene Person und für die Regelschullehrer als wesentlichen Baustein einer gelingenden Integration. Positiver Nebeneffekt war ein verbessertes beiderseitiges Verständnis, das auch die besondere Außenseiterrolle der Förderschulpädagogen beseitigen half. Es zeigte sich, dass das Regelschulkollegium mitgenommen werden muss. Nochmals ist hier auf den deutlich beschriebenen positiven Einfluss der Schulleitung hinzuweisen. Wenn diese eine unterstützende und wertschätzende Haltung zeigte, gaben die Probanden an, eine geringere

Belastung zu spüren. Spezielle Schulungen und das Training von Führungsqualifikationen scheinen eine wichtige Voraussetzung, um ein Ausbrennen langfristig zu verhindern.

Ein eher politischer Aspekt ist die Frage des Stellenwertes der Integration. Die Probanden wiesen auf die Besonderheit ihrer Rolle als Integrationslehrer hin. Sie fühlten sich teilweise als Fremdkörper und als Bedrohung, der ausgewichen werden musste. Es wurde ausgeführt, dass ein Integrationsgebot, welches integrativen Unterricht zur Regel macht, das Bewusstsein für die Notwendigkeit eines gemeinsamen Unterrichts in allen Pädagogen schärft. Schließlich profitieren von der stärkeren Binnendifferenzierung auch Schüler ohne Behinderung, wenn die entsprechenden Rahmenbedingungen geschaffen wurden. Es setzt aber einen starken politischen Willen zur Integration voraus, der nicht zwingend mit höheren Kosten verbunden sein muss (siehe Kap. 3.3). Dennoch würde er die Position des Förderschulpädagogen stärken, weil er kein Außenseiter, sondern integraler Bestandteil einer jeden Schule wäre. Schließlich würden alle Kinder von den neu entstehenden Unterrichtskonzepten profitieren. Denn mit ausreichender personeller Ausstattung und einem Lehrerteam ist eine bessere individuellere Förderung jedes einzelnen Kindes möglich. Zugleich scheinen unter diesen Rahmenbedingungen die Förderschulpädagogen geringere Belastungen zu spüren. Deren pädagogische Begeisterung und ihr hoher Idealismus ermöglichen es vielen Kindern, ihre Potentiale zu entfalten, ohne auf limitierende Etiketten zurückgreifen zu müssen.

Es zeigt sich, dass die integrative Schule ein zukunftsweisendes Modell sein kann. Wenn sie gut ausgestattet ist, ihren Pädagogen Unterstützung anbietet und deren Arbeit wertschätzt, dann ist die integrative Schule ein Unterrichtssystem, das Lehrern und Schülern viele Vorteile bietet. Hierfür sind jedoch dringend politische Weichen zu stellen. Zum einen gilt es, endlich die Argumente der erhöhten Kosten zu überwinden und Bildungsgerechtigkeit in einer Schule für alle herzustellen. Zum anderen müssen für die Lehrkräfte angemessene Rahmenbedingungen geschaffen werden, um ihre oftmals herausfordernde Arbeit über einen langen Zeitraum leisten zu können, ohne an ihrer Gesundheit Schaden zu nehmen. Die vorliegende Untersuchung konnte erste Hinweise finden, dass ein gut ausgestatteter integrativer Unterricht ein möglicher Weg ist, beiden Zielen näher zu kommen.

Literatur

- Anstötz, Ch. (1987): Wie „ausgebrannt“ sind Geistigbehindertenpädagogen wirklich? – Eine empirische Studie zum Thema Burnout. In: Behindertenpädagogik, 26, (1), 49–58
- Barth, A. (1990): Burnout bei Lehrern : eine empirische Untersuchung. Nürnberg
- Barth, A.R. (1997). Burnout bei Lehrern. Göttingen
- Bogner, A.; Menz, W. (2005a): Expertenwissen und Forschungspraxis: die modernisierungstheoretische und die methodische Debatte um die Experten. Zur Einführung in ein unübersichtliches Problemfeld. In: Bogner, A.; Littig, B.; Menz, W. (Hrsg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. 2. Aufl. Wiesbaden, 7–30
- Bogner, A.; Menz, W. (2005b): Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In: Bogner, A.; Littig, B.; Menz, W. (Hrsg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. 2. Aufl. Wiesbaden, 33–70
- Burisch, M. (2006): Das Burnout-Syndrom. Theorie der inneren Erschöpfung. 3. Aufl. Berlin, Heidelberg, New York
- Bürli, A. (1997): Internationale Tendenzen in der Sonderpädagogik – vergleichende Betrachtungen mit Schwerpunkt auf den europäischen Raum. Hagen
- Christ, O. (2004): Die Überprüfung der transaktionalen Stresstheorie im Lehramtsreferendariat. Quelle: <http://archiv.ub.uni-marburg.de/diss/z2005/0197/pdf/doc.pdf>, abgerufen am 06.11.2008
- Dederich, M. (2006): Exklusion. In: Dederich, M.; Greving, H.; Mürner, C.; Rödler, P. (Hrsg.): Inklusion statt Integration? Heilpädagogik als Kulturtechnik. Gießen, 11–27
- van Dick, R.; Stegmann, S. (2007): Belastung, Beanspruchung und Stress im Lehrerberuf – Theorien und Modelle. In: Rothland, M. (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modell, Befunde und Interventionen. Wiesbaden, 34–51
- Dorsemagen, C.; Lacroix, P.; Krause, A. (2007): Arbeitszeit an Schulen: Welches Modell passt in unsere Zeit? Kriterien zur Gestaltung schulischer Arbeitsbedingungen. In: Rothland, M. (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modell, Befunde und Interventionen. Wiesbaden 227–247
- Fengler, J. (2001): Helfen macht müde. Zur Analyse und Bewältigung von Burnout und beruflicher Deformation. 6. Aufl. München
- Flick, U. (2002): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 6. Aufl. Reinbek bei Hamburg
- Foerster, H. v. (2003): Das Konstruieren einer Wirklichkeit. In: Watzlawick, P. (Hrsg.): Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus. München, 39–60
- Freudenberger, H. J. (1974): Staff burn-out. Journal of Social Issues, 30, 159–165.
- Gehrmann, P. (2005): Neue Wege in der Lehrerbildung – integrierte Sonderpädagogik mit Schwerpunkt Heterogenität im BA/MA-Studium Erziehungswissenschaft an der Universität Bielefeld. In: Geiling, U.; Hinz, A. (Hrsg.): Integrationspädagogik im Diskurs. Auf dem Weg zu einer inklusiven Pädagogik? Bad Heilbrunn, 195–200
- Gläser, G.; Laudel, G. (2006): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. 2. Aufl. Wiesbaden
- Greving, H. (2006): Kann man Inklusion lernen? Fragen an eine didaktisch-methodische (Un-)Möglichkeit. In: Dederich, M.; Greving, H.; Mürner, C.; Rödler, P. (Hrsg.): Inklusion statt Integration? Heilpädagogik als Kulturtechnik. Gießen, 73–85
- Hedderich, I. (1997): Burnout bei Sonderschullehrerinnen und Sonderschullehrern. Eine vergleichende empirische Untersuchung, durchgeführt in Schulen für Körperbehinderte und in Hauptschulen, auf der Grundlage des Maslach Burnout Inventory. Berlin

- Hedderich, I.; Hecker, A. (2007): Wenn Erziehung zur Last wird. Wissenschaftliche Forschungsergebnisse und Lösungswege für die Praxis. In: Verband Sonderpädagogik e.V. (Hrsg.): Erziehung und Unterricht – Visionen und Wirklichkeit. Tagungsband zum sonderpädagogischen Kongress 2007. Würzburg, 146–175
- Hedderich, I. (2009): Burnout. Ursachen, Formen, Auswege. München
- Hillert, A., Marwitz, M. (2006): Die Burnout-Epidemie oder Brennt die Leistungsgesellschaft aus? München
- Hinz, A. (2006): Segregation – Integration – Inklusion. Zur Entwicklung der Gemeinsamen Erziehung. In: GEW Berlin (Hrsg.): Von der Integration zur Inklusion. Kinder und Jugendliche mit Behinderung gehören auch in der Schule dazu. Beiträge zur Tagung „Von der Integration zur Inklusion“ am 12. November 2005 im Kleisthaus Berlin Mitte. Berlin, 6–19
- Hinz, A.; Jacobs, S. (2005): Integrationspädagogik/Inklusionspädagogik – Fragen nach dem disziplinären und professionellen Selbstverständnis. In: Geiling, U.; Hinz, A. (Hrsg.): Integrationspädagogik im Diskurs. Auf dem Weg zu einer inklusiven Pädagogik? Bad Heilbrunn, 73–75
- Kassner, K.; Wassermann, P. (2005): Nicht überall, wo Methode drauf steht, ist auch Methode drin. Zur Problematik der Fundierung von ExpertInneninterviews. In: Bogner, A.; Littig, B.; Menz, W. (Hrsg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. 2. Aufl. Wiesbaden, 95–111
- Kultusministerkonferenz (2008): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1997 bis 2006. Quelle: <http://www.kmk.org/statist/Dok185.pdf>, abgerufen am 06.11.2008
- Körner, S. C. (2003): Das Phänomen Burnout am Arbeitsplatz Schule. Berlin
- Krause, A.; Dorsemagen, C. (2007a): Ergebnisse der Lehrerbelastungsforschung: Orientierung im Forschungsdschungel. In: Rothland, M. (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modell, Befunde und Interventionen. Wiesbaden, 52–80
- Krause, A.; Dorsemagen, C. (2007b): Psychische Belastungen im Unterricht. In: Rothland, M. (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modell, Befunde und Interventionen. Wiesbaden, 99–118
- Kruse, L. (2004): Auswirkungen von Unterrichtsmethoden auf psychische Belastungen der Lehrerinnen und Lehrer. Diplomarbeit. Albert-Ludwigs-Universität-Freiburg
- Lazarus, R. S., Launier, R. (1981): Stressbezogene Transaktionen zwischen Person und Umwelt. In: Nitsch, J. (Hrsg.): Stress. Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen. Bern, 213–260.
- Maslach, C.; Jackson, S. E. (1981): Maslach Burnout Inventory. Palo Alto: Consulting Psychologist Press.
- Mayring, P. (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 8. Aufl. Weinheim
- Meuser, M.; Nagel, U. (2005): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Bogner, A.; Littig, B.; Menz, W. (Hrsg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. 2. Aufl. Wiesbaden, 71–93
- Paine, W. S. (1982): The burnout syndrome in context. In: J. W. Jones (Ed.): The Burnout Syndrome. Park Ridge, Ill. London House Press
- Pfadenhauer, M. (2005): Auf gleicher Augenhöhe reden. Das Experteninterview – ein Gespräch zwischen Experte und Quasi-Experte. In: Bogner, A.; Littig, B.; Menz, W. (Hrsg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. 2. Aufl. Wiesbaden, 113–130
- Pines, A. M.; Aronson, E.; Kafry, D. (2000): Ausgebrannt. Vom Überdruß zur Selbstentfaltung. 9. Aufl. Stuttgart
- Preuss-Lausitz, U. (2006): Untersuchungen zur Finanzierung sonderpädagogischer Förderung in integrativen und separaten Schulen. In: GEW Berlin (Hrsg.): Von der Integration zur Inklusion. Kinder und Jugendliche mit Behinderung gehören auch in der Schule dazu. Beiträge zur Tagung „Von der Integration zur Inklusion“ am 12. November 2005 im Kleisthaus Berlin Mitte. Berlin, 27–33
- Rook, M. (1998): Theorie und Empirie in der Burnout-Forschung. Eine wissenschaftstheoretische und inhaltliche Standortbestimmung. Hamburg
- Rösing, I. (2003): Ist die Burnout-Forschung ausgebrannt. Analyse und Kritik der internationalen Burnout-Forschung. Heidelberg
- Rudow, B. (1994): Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrerergesundheit. Bern/Göttingen/Toronto/Seattle
- Sander, A. (2003): Über Integration zur Inklusion. Entwicklungen der schulischen Integration von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf öko-systemischer Grundlage am Beispiel des Saarlandes. Saarbrücker Beiträge zur Integrationspädagogik. Bd. 12. St. Ingbert
- Schaarschmidt, U.; Fischer, A. W. (2001): Bewältigungsmuster im Beruf. Göttingen

- Schaarschmidt, U. (2005) (Hrsg.): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. 2. Aufl. Weinheim und Basel
- Schaarschmidt, U.; Kieschke, U. (2007): Einführung und Überblick. In: Schaarschmidt, U.; Kieschke, U. (Hrsg.): Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim/Basel, 17–43
- Schmid, A. C. (2003): Stress, Burnout und Coping. Eine empirische Studie an Schulen zur Erziehungshilfe. Bad Heilbrunn
- Schmidbauer, W. (2002): Helfersyndrom und Burnout-Gefahr. München/Jena
- Schmidbauer, W. (2003): Hilfloose Helfer. Über die seelische Problematik der helfenden Berufe. 12. Aufl. Reinbek bei Hamburg
- Stechow, E. v. (2005): Sonderpädagogischer Förderbedarf und sonderpädagogische Wissensbestände in der Integrationspädagogik. In: Geiling, U.; Hinz, A. (Hrsg.): Integrationspädagogik im Diskurs. Auf dem Weg zu einer inklusiven Pädagogik? Bad Heilbrunn, 78–81
- Vollert, M. (1997): Integration kostet Geld – aber wieviel? In: Bildung und Wissenschaft, GEW-Baden-Württemberg 12, 27 f.
- Wansing, G. (2005): Teilhabe an der Gesellschaft. Menschen mit Behinderung zwischen Inklusion und Exklusion. Wiesbaden
- Zapf, D. (2002): Emotion work and psychological well-being. A review of literature and some conceptual considerations. IN: Human Resource Management Review 12, 237–268
- Zutter, B. (1990): Betriebswirtschaftliche Aspekte der Integration von Lernbehinderten. In: VHN 4, 446–451

Anhang

I. Demographie der Stichprobe

Interview	Geschlecht	Geburtsjahr	Familienstand	Kinder	Ausbildung	Beruf/ ausgeübte Tätigkeit	ausgeübt seit	Art der Integration		Anzahl Schulen		wöchentliche Arbeitszeit	Bundesland
								Beratung o. Unterricht	Teil- o. Vollzeit	integrativ	nicht-integrativ		
A	w	1981	ledig	1	LA FS	Lehrerin	2006	B & U	T	1 Freie Schule		40h	Sachsen
B	w	1966	geschieden	2	LA GS + später FS	Integrationslehrerin an GS & MS	2002/03	B & Einzelförderung	T mit Aufstockung = V	2		25h	Sachsen
C	m	1977	verheiratet	2	LA FS	Förderlehrer an GS	Nov 05	B & U	T	1 Freie Schule		ca. 28,5h	Sachsen
D	w	1955	geschieden	2	LA GS + später FS	Integrations- und Beratungslehrerin	1996	B & Einzelförderung	V	2		25h	Sachsen
E	w	1966	ledig	1	LA FS Psychologin Psycho- therapeutin	LA FS Psychologin Psychotherapeutin	1985 2003 2005	B & U	T	1 Freie Schule		19h	Thüringen
F	w	1971	verheiratet	2	LA FS LA GS	LA FS LA GS	1997	B & U	T	1 Freie Schule		25h	Thüringen
G	w	1958	verheiratet	3	LA FS	LA FS	2002 (an der jetzigen Schule)	B & U	T	1 Freie Schule		12h (Unterricht) 6h (Schulleitung)	Thüringen
H	w	1968	verheiratet	2	LA GS + später FS	LA FS	2004 (als FS)	U	T	1 Freie Schule		17h	Thüringen
J	w	1953	ledig	2	LA FS + Dipl.Päd	LA FS	1990	B & U	V	1		40 h	Hessen
K	w	1959	verheiratet	keine	LA FS + Dipl.Päd	Integrationslehrerin an GS	1987	U	V	1 Freie Schule		24 h (+3 Team)	Hessen

II. Transkriptionsergebnisse

1. Belastungen

Belastung Umweltbedingt	Inter- view	Zeilen- verweis	1. Zusammenfassung & Reduktion	2. Zusammenfassung & Reduktion
Arbeitsumfang Zusatzaufgaben	G	1934–1935	Lehrerbelastung = viele Zutraten außerhalb des Unterrichts → Besprechungen, Beratungen und das Drumherum	Zusätzlich zur integrativen (Lehr-)Tätigkeit noch weitere Aufgaben → speziell Beratungen und Besprechungen
	E	1711–1715; 1717–1720	FL nehmen fast immer an den normalen Beratungen teil und danach haben sie noch die föpäd Beratung → kommt immer etwas dazu	
Arbeitsumfang Bürokratie	A	84–86, 88–89	Viele Sachen mit viel Papierkram und langen Wartezeiten verbunden → behindert Arbeit zum Teil	Erhöhter Dokumentationsbedarf und „Papierkram“
	E	1636–1637	Dokumentation nimmt mehr Raum ein, als konkrete praktische Arbeit	
Arbeitsumfang Disproportion Arbeit / Zeit	B	126–129	Gutachten schreiben zusätzlich zur normalen Arbeit	Gutachtenerstellung nicht in normaler Arbeitszeit inbegriffen
	D	1040–1043, 1047 1299–1301	hohe Zeitintensivität durch vielseitiges und umfassendes Arbeitsspektrum: nicht abrechenbar z.B. Gutachtertätigkeit nach der Schule, am Wochenende	
	D	1053–1957 1236–1244	Organisation der vielfältigen Arbeit und des Arbeitsumfangs	Erhöhter Organisationsaufwand
	E	1695–1696	Zusätzliche Projekte = mehr Arbeit → Projekte = selbstverständlich und nebenbei	Projektarbeit nicht in normaler Arbeitszeit inbegriffen
	E	1726–1728	Zu wenig Zeit und zu viel zu tun	Zu wenig Zeit und zu viel zu tun
	F	1822	Probleme im zeitlichen Bereich der Familie gegenüber	Hoher Arbeitsaufwand erstreckt sich ins Privatleben

	F	1882–1896	Zeugnisschreiberei → aber: selbst ausgedacht, dass keine Noten geschrieben werden → ein großes Zeugnis mit Beurteilung & extra Zeugnis für Kinder → Dilemma: keine Entlastung möglich	Ausformulierte Beurteilungen in Zeugnissen = belastend, obwohl selbst dafür entschieden, keine Alternative denkbar
	H	2228–2233	Erfahrungsaustausch kommt manchmal zu kurz da entweder nicht die Zeit oder nach der dritten Beratung zu erschöpft	Arbeitsumfang beeinträchtigt gegenseitigen Austausch
Arbeitsorganisation Stoßzeiten	D	1291–1306, 1320–1321	Stoßzeiten für hohe Belastungen: März – Ende Juni = viele Verfahren (z.B. Aufnahmeverfahren) = unheimliche Stresszeiten	Stoßzeiten = zu Schul(halb)jahresende, da Gutachtenstellung und Zeugnisberichte
	E	1471–1482, 1734–1741	Lehrbelastung ist eine spannende Frage am Schuljahresende → schreibe Zeugnisse für föpäd Kinder & 5 Gutachten → Stoßzeiten = Halbjahr mit den Zeugnissen und ganz erheblich zum Schuljahresende	
Arbeitsorganisation Interaktion	D	1387–1388	Interaktion = mehr Zeitaufwand für FL und RL, mehr Intensität für die Schule an sich	Integration erfordert mehr Interaktion / Austausch → erhöhter Zeitaufwand für Schule und Lehrer
	G	2061–2065	Wenn Arbeit auf viele Leute verteilt, muss man viele Stunden miteinander reden, um diese wieder zusammenzubringen	Arbeitsdelegation erfordert mehr Interaktion und Austausch
	J	2798–2803	Kein Mitspracherecht bei Entscheidung über Doppelbesetzung in der Klasse und den Abzug eines Kollegen	Fehlende Mitsprache bei Personalentscheidungen
Arbeitsorganisation Einzelförderung	B	509–513	Integrationsgedanke schwer auszuleben → FL auf Einzelförderung beschränkt	Einzelförderung = ungünstig, da Schüler nicht mehr an Klassenunterricht teilnehmen können → „Separation“ & Gefahr wertvolle Inhalte zu verpassen
	B	546–548, 578–579	Integration durch Einzelförderung, Kind wird aus Unterricht herausgenommen → RL und Eltern = Angst, dass Kind Stoff verpasst	
Arbeitsorganisation Aufgaben	J	2441–2445	Überforderung durch Unterrichten in 2 Fächern wie eine RL obwohl FL und anderweitigen Einsatz als RL	Rollen und Aufgabenmix zwischen FL und RL überfordernd
	J	2809	Klassenführung als FL als schwierig eingeschätzt	

Aufgabenorganisation Vertretung	J	2449–2453 2847–2848	da FL Teil der Doppelbesetzung war, war Vertretung von erkrankten Kollegen die Regel → Unterrichten in fremden Fächern	Häufige Vertretungen durch Zweitlehrerstatus Belastung
Politische Rahmenbedingungen Zeit & Geld	A	27–28, 33–47, 105–107	Integrative Beschulung aufgrund organisatorischer Rahmenbedingungen noch nicht so umsetzbar wie wünschenswert → Zeitmangel, Geldmangel, zu große Klassenstärken	Integrative Beschulung im alltäglichen Schulleben noch nicht völlig umsetzbar, da Zeitmangel, Geldmangel, zu große Klassenstärken → weniger Möglichkeiten für Integration
	A	65–71	Probleme in der alltäglichen Umsetzung durch fehlende Akzeptanz des Arbeitsgebers → weniger Zeit, weniger Geld, weniger Möglichkeiten	
	J	2953–2955	Rahmenbedingungen für Integration an staatlichen Schulen abgelehnt	
Politische Rahmenbedingungen Zeit	B	252–269, 684–686	extreme zeitliche Kürzungen erschweren Engagement	Rahmenbedingungen für Integration an staatlichen Schulen schlechter als an privater Schule Begrenzte Stundenzuschreibung für Integration erschwert Arbeit und Engagement
	D	1396	Ungerechnet nur eine knappe Viertelstunde pro Kind	
	J	2816–2820	Schulen sind nur zu 92% mit Lehrkräften versorgt, die restlichen 8% fehlen	
Politische Rahmenbedingungen Geld	B	220	Für Förderbereiche nicht so viel Gelder	Nicht ausreichende Lehrerversorgung an allen Schulen
	E	1674–1678	Werden nicht als Sonderschullehrer bezahlt	Für Förderbereiche nicht so viel Gelder Werden nicht als Sonderschullehrer bezahlt
Politische Rahmenbedingungen Sonstiges	B	144	Weiterer Arbeitsweg	Mehrere zu betreuende Schulen → weitere Arbeitswege & unterschiedliche / mehrere Kollegien
	B	144–146	Muss sich auf unterschiedliche Lehrerkollektive einstellen	
	B	489–492	Außerschulische Einbindung in unterschiedliche Kollegien = herausfordernd zu organisieren	
	A	46–47	wenig Konzepte für integrativen Unterricht	
	B	692–694	Integrationslehrer im Moment noch Einzelkämpfer	

Gesellschaftlicher Status Ansehen des Lehrerberufs	A	11–13	Gesellschaft große Erwartungen an den Lehrerberuf	Gesellschaft große Erwartungen an den Lehrerberuf
	J	2366–2370	Widerspruch zwischen öffentlicher Wahrnehmung und Realität des Lehrerberufs → verhindert ein Ansprechen der eigenen Belastung	Kaum gesellschaftliches Problembewusstsein über Situation der Lehrer
Kollegium Akzeptanz	B	420–423	RL sahen FL als Bedrohung an → „Eine, die jetzt hinten drin sitzt und mitmischt und mitredet und mich bewertet und beurteilt“	Ablehnung durch RL → sahen FL als Bedrohung an: „eine die sich einmischte und mich bewertet“
	B	451–453	Ablehnung durch RL	
	B	425–429, 432–433	Denkweise FL anders als bei RL → schwierig sich anfangs in die Position des anderen hinein zu denken	FL und RL = unterschiedliche Denk- und Blickweisen
	K	3270–3273	FL und RL können teilweise unterschiedliche Arbeitsstile haben, die sich schwer zusammenbringen lassen	
Kollegium Menschenbild	B	552–566	RL sehen Rolle FL als die eines Nachhilflehrers an	FL als Nachhilflehrer verstanden
	B	221–212, 442–443	Kind an Regelschule wird an Mangel festgemacht	RL = anderes Sichtweise auf Schüler → Kind an Mangel festmachen, RL = bestimmende Kraft im Unterricht
	B	571–573	Unterschied Mentalität FL und RL, RL gewöhnt zu sagen, was gemacht wird und das wird von Kindern dann auch ausgeführt	
Kollegium Arbeit im Team	J	2425–2440	Schwierige Arbeit im Tandem bei gemeinsamer Klassenführung von FL und RL, Zusammenarbeit nicht gut gelaufen,	schwierige Zusammenarbeit im Team bei gemeinsamer Klassenführung
	K	3230–3233	Angst, dass bei Stellenneubesetzung ein Kollege kommt, mit dem es persönlich nicht passt	
	J	2482–2485	Häufige Diskussionen im Team, die nicht immer fruchtbar waren	Häufige Diskussionen

	K	3021–3031	Ständige Absprachen und Diskussionen, Impuls, auch mal allein etwas durchzusetzen	Teamarbeit erfordert Konsensfähigkeit und Rücknahme eigener Ideen
	K	3248–3252	Teams können wegen unterschiedlicher pädagogischer Ansätze oder persönlicher Differenzen scheitern	Teams können scheitern
Eltern Kommunikation				
	D	1233–1236	Problematik Eltern → Beratung dieser, Gefühl von Kompetenz vermitteln	Elternberatung = herausfordernd → Ziel: diesen Gefühl von Kompetenz zu vermitteln
	F	1829–1849	Elternhäuser → Erziehungsstil der Eltern geht nicht einher mit dem Erziehungsstil der Schule → Probleme im Umgang damit	Erziehungsstil der Eltern geht nicht einher mit dem der Schule → (persönliche) Probleme im Umgang damit
	K	2991–2996	Für Berufsanfänger an Privatschule Umgang mit Eltern wegen derer als hoch erlebten Anforderungen schwierig	Anforderungen der Eltern an Privatschulen
Schüler Erscheinungsbild				
	D	1071–1082 1433–1438	Kinder = multifaktoriell auffällig → sehr genaues Diagnostizieren notwendig, um eigentlichen Förderschwerpunkt festzulegen (Schwierigere inhaltliche Problematik z.B. Zusammenarbeit mit verschiedenen Förderschulen)	Multifaktoriell auffällige Kinder → vielfältige(re) förderpädagogische Anforderungen
	G	1954–1956	Sonderpädagogischer Förderbedarf = vielfältiger, nicht auf die Ausbildungsrichtung begrenzt	
	D	1229–1232	Problem = das Problemkind → verschiedene Therapieansätze einfließen lassen	Spezielles Problem = das Problemkind → erfordert Einsatz verschiedener Therapieansätze
Schüler Erziehungsbedarf	J	2598–2600	Vermehrte erzieherische und sozialpädagogische Anforderungen an Lehrer (nicht integrationsbedingt)	Anstieg des Erziehungsanteils der Arbeit
	J	2614–2619		
Alter Leistungsfähigkeit				
	J	2371–2373 2845–2846	Belastung als Thema für ältere Kollegen	Alter und Belastung stehen im Zusammenhang
	J	2388–2392	Abnehmen der eigenen Leistungsfähigkeit mit dem Alter	
	J	2499–2459	Jüngere Kollegen haben mehr Kraft	

Belastung Personenbedingt	Inter- view	Zeilen- verweis	1. Zusammenfassung & Reduktion	2. Zusammenfassung & Reduktion
Emotionen Erfolgsleben im Beruf	D	1170–1179, 1189–1190	Engagement, Spaß und nicht nein sagen können = positiver Stress = Gefahr sich selbst zu überfordern	positiver Stress (im Sinne von Erfolg, Spaß haben, etwas gerne machen) = Gefahr sich selbst zu überfordern
	C	908–912, 919	Probleme in den Bereichen, die ich gerne mach → gehe über Grenzen hinaus, Art Selbstüberschätzung, die dann letztendlich zu Kräfteverlust führt und zum Abbruch des Projekts	
	C	927–929	Selbstüberschätzung, weil man gerne im Mittelpunkt oder in der Öffentlichkeit stehen möchte → Art Selbstdarstellung	
Arbeitsengagement Vorausgabungsbereitschaft	C	914–920	Motivationsproblem bei Pflichtenaufgaben und bei Sachen, die man nicht so gerne macht	Motivationsproblem bei Pflichtenaufgaben und bei Sachen, die man nicht so gerne macht
	K	3046–3048	Versuch, weniger Vorausgabung zu zeigen und Perfektionismus zu reduzieren von schlechtem Gewissen begleitet	Hohe Anforderungen an eigene Vorausgabungsbereitschaft
	K	3211–3213	Eigener Idealismus als Gefährdung	Idealismus als Gefährdung
Kompetenz Konfliktfähigkeit	B	391–413	Persönliches Problem = Impulsivität → z.B. Problem bei ablehnender Haltung der RL gegenüber eigenen Aktivitäten	Probleme im Umgang mit ablehnenden Verhalten seitens RL → Aussagen, Handlungen werden persönlich genommen
	B	528–530	Abgrenzungsproblem: abneigendes Verhalten der RL wird persönlich genommen	
	J	2639–2643	Konfliktfähigkeit und Äußern von eigenen Problemen musste erlernt werden	Soziale Kompetenz auch zur Durchsetzung eigener Bedürfnisse erforderlich
	C	999–1004	Widerspiegeln von Konflikten aus eigener Schulzeit und Familie im eigenen professionellen Lehrerverhalten	Widerspiegeln von Konflikten aus eigener Schulzeit und Familie im eigenen professionellen Lehrerverhalten → Möglichkeit zur Ursachenreflexion fehlt

2. Bewältigung

Bewältigung Umweltbedingt	Inter- view	Zeilen- verweis	1. Zusammenfassung & Reduktion	2. Zusammenfassung & Reduktion
Arbeitsorganisation Fachschaft	B	596–599	Gründung einer eigenen Fachschaft an der Schule zusammen mit engagierten RL	Gründung einer Fachschaft
	E	1722–1723	Mehr Zeit um Aufgaben anders + effektiver verteilen	Freiräume bei der Arbeitszeitgestaltung
	E	1690–1691, 1696–1698	Mehr Freiheitsgrade bei der Arbeitszeitgestaltung (mehr Flexibilität) → z.B. Verminderte Arbeitszeiten und dafür Zeit für Projekte	
	F	1876–1877	Viele Freiräume	
	E	1598–1600	Organisation der Schule = Entlastung → Schule ist mit Entwicklung betroffen, kann sich bewegen = innovatives Pflaster	Freiräume für Innovation
Arbeitsorganisation Unterricht Teamentaching	E	1650	Hier ist immer etwas möglich.	Zusammenarbeit mehrerer Professionen
	E	1663–1664	Team-Teaching = Herausforderung & Entlastung	
	G	2017–2023	Mehr-Pädagogensystem, versch. Professionalitäten arbeiten zusammen → Austausch,	
	B	515–517	Möglichkeit der unterrichtsimmanenten Förderung durch FL	
	B	647–665	Zulassen anderer Konzepte der integrativen Unterrichtsgestaltung, z.B. Integrationslehrer auch Teilhaber am Klassenunterricht, Förderschwerpunktübergreifende Gruppenarbeit	
	B	730–731	Mehr Möglichkeiten für Integrationslehrer sich in Klassenunterricht einzubringen	
	J	2454 –2458	Entlastung durch Möglichkeit der Anforderung einer U+-Kraft (hessische Möglichkeit der Unterrichtsversorgung)	Einsatz von zusätzlicher teils fachfremder Unterstützung

	J	2475–2478	Arbeit als Teamschule wird als entlastend angesehen	Arbeit als Team bietet Entlastung und Unterstützung
	J	2674–2676	Zusammenarbeit durch gemeinsames Handeln und Reflektieren ideal	
	K	3117–3119		
	K	3039 3097–3100 3104–3106	Entlastung durch geteilte Anforderungen und gegenseitige soziale Unterstützung	
	K	3236–3237	Neuer Kollege als angenehm erlebt	
	B	150–158	Einzelunterricht = Möglichkeit intensiver auf das Kind einzugehen, Stoff den das Kind nicht verstanden hat in freudvoller Atmosphäre durchzunehmen	
Arbeitsorganisation Unterricht Einzel- und Kleingruppenförderung	C	787–791, 871–872	Integrative Arbeit = entspannter, da mehr Zeit sich dem einzelnen Schüler intensiv zuzuwenden, steht nicht mehr an vorderster Front	Freude an Zusammenarbeit mit angenehmen Kollegen Intensive Einzelförderung
	H	2155–2157, 2161–2164	Integrationsunterstützende Bedingungen → relativ kleine Gruppe zu betreuen, → gibt Möglichkeit differenziert zu arbeiten	Differenzierte Kleingruppenförderung
	H	2343–2348	Art von Unterricht muss sich ändern von frontal zu offenen Arbeiten	Öffnung des Unterrichts
	H	2349–2350	Im Unterricht Balance zwischen gemeinsamen und verschiedenen schaffen	Balance zwischen Einzel- und Gruppenunterricht
Arbeitsorganisation Aufgabenverteilung zeitlich	E	1482–1484	Verteilen der Aufgaben → Förderpläne erst im Oktober	Verteilen der Aufgaben → Förderpläne erst im Oktober
	K	3134–3139	Durch Stundenplan ein Tag ohne Unterricht, an dem daheim gearbeitet werden kann	Weniger Präsenz
Arbeitsorganisation Aufgabenverteilung Kollegium	E	1715–1717	Mehr Aufgabenteilung	Aufgabenverteilung
	C	970	Aufgaben abgeben an Kollegen	
	J	2689–2692	Teilen von Aufgaben und Unterrichtsvorbereitung im Team	

Arbeitsorganisation Aufgabenverteilung Schulleitung	K	3110–3113	Teilung nach Fächern für Vorbereitung	
	G	2059–2061	Möglichkeit der Aufgabendelegation auch von Schulleitung her	Aufgabendelegation
	E	1649	Rotierendes Leistungsprinzip	Rotierendes Leistungsprinzip
Kollegium Kommunikation	G	2010	Regelmäßiger Austausch	Austausch untereinander
	G	2046–2049	Kommunikation untereinander	
	C	968–970	Austausch mit Kollegen hilft Spannungen abzubauen	
	B	521–524	Gegenseitiger Austausch über Klasse zwischen FL und RL	
	E	1725–1726	FL an einen Tisch zusammensetzen und darüber nachdenken, wie man Arbeit besser verteilen kann	Kommunikationsklima entscheidend
	D	1342	Beratungsgespräche untereinander	
	J	2578–2579	Art der Kommunikation/Klima wichtig	
	B	437–438	Aufklärung RL durch Fortbildungen → Sichtweise der RL auf die gesamte Persönlichkeit des Kindes lenken	
	B	567–569	Gemeinsames Treffen von FL und RL, Vortragen der Befindlichkeiten	Zusammenarbeit und Unterstützung als ein Team
	B	213–214	Aktivitäten begründen und erklären, dann größere Akzeptanz bei RL	
Kollegium Kooperation	D	1331–1335	Zusammenarbeit mit den Kollegen, gutes Team, wo alles sehr harmonisch und kooperationsbereit zu geht, wo man Aufgaben abgeben kann	
	F	1843–1844	Zusammenarbeit sehr gut → deswegen dort keine Probleme	
	H	2249	Zusammenhalt im Kollegium	
	D	1349–1350	Moralische Unterstützung durch Kollegen	

	C	937–939	Gute Zusammenarbeit mit den Kollegen	
	J	2585	Unterstützung von Kollegen wichtiger Aspekt der Lehrerzufriedenheit	
	G	2021–2023	An einem Strang ziehen	Zusammenarbeit an einem Ziel
	F	1776–1779	Alle arbeiten an einem Ziel, arbeiten zusammen → wäre anders auch nicht möglich	
	F	1859–1866	Konstruktive Diskussionskultur	Demokratisches Miteinander
	G	2058	Demokratisches Miteinander	
	G	2016	Kollegialität	
	J	2701–2705	Erfahrungen mit Kollegen austauschen, z.B. Überlassen der Unterrichtsvorbereitungen	Erfahrungsaustausch
	J	2704–2711 2721–2725	Entlastung durch Absprachen und Kooperation, z.B. Versorgung mit Materialien, Übernahme von Unterrichtseinheiten	Entlastung durch geteilte Vorbereitungen
	J	2756–2762	Doppelbesetzung gerade bei schwierigen Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten hilfreich	Entlastung durch gemeinsame Arbeit mit schwierigen Schülern
	J	2778–2781	Auch Schüler ohne Förderbedarf profitieren von FL, weil individuelleres Eingehen möglich ist	Bessere Förderung durch Doppelbesetzung
	B	443–444	Umdenken vieler RL Kollegen hat positive Veränderung gebracht	Perspektivwechsel mit positiven Folgen
	B	570	Erkenntnis, dass man den anderen auch gewähren lassen muss	
	B	487–488, 493–495	Auch außerschulische Integration in das Kollegium, z.B. Teilnahme an Betriebsfeiern → wichtig, dass man RL auch privat kennenlernt	Integration des Förderschullehrers in schulischen und außerschulischen Bereichen
	D	1421–1426	Integration der FL im schulischen und im außerschulischen Bereich (z.B. Schulveranstaltungen, Kollegiums-fahrten) → persönlicher Zugang zur Schule und zum Kollegium	

Kollegium
Perspektivwechsel

Kollegium
Integration

Kollegium Engagement	D	1382–1383	Engagement bei RL	Engagement bei Regelschullehrern
	B	223–224	Initiative und Engagement auch von RL	
	B	476–478	Engagierte RL, die sich auf bestimmte Förderschwerpunkte spezialisiert haben	
Positive Rückmeldung				
	C	834–836, 971–975	Positive Rückmeldung durch Kinder, Eltern, Kollegen und Schulleitung	Positive Rückmeldung durch Kinder, Eltern, Kollegen und Schulleitung
	H	2273–2274	Positive Rückmeldung durch Kollegen, Kinder und Erfolgserlebnisse	
Emotionen				
	F	1822–1825	verständnisvoller Mann, Großeltern helfen mit	Erleben sozialer Unterstützung im privaten Bereich
	D	1277–1289	Unterstützung im privaten Bereich, einsichtige Familie, Mitarbeit bei der Vorbereitung, Rücken freihalten	
Eltern				
	B	590–592	Bereitschaft, mit Eltern zusammen zu arbeiten	Bereitschaft zur Kooperation mit Eltern
	A	76–77	Gute Zusammenarbeit mit Eltern	Kooperation mit Eltern
Arbeitsumfang Bürokratie				
	E	1640–1641, 1685–1689	Dokumentationsprozesse vereinfachen	Dokumentationsprozesse vereinfachen
	E	1655–1656	Eine Stunde im Plan für sonderpädagogische Gutachten	Zeitliche Vergütung für diagnostische Aufgaben
Arbeitsumfang Zeitliche Vergütung	B	128	Zeitliche Vergütung: einen Tag frei geben	
	B	670–676	Zeitliche Vergütung für Diagnostik, z.B. einen Tag frei um Förderpläne zu schreiben	
	G	2074	Mehr Anrechenbarkeit der Zusatzstunden	Anrechenbarkeit von Zusatzstunden
	H	2227–2228, 2260–2261	Mehr Zeit um sich miteinander zu besprechen und Erfahrungen auszutauschen	Zusatzstunden für Besprechungen

Schulleitung Rahmenbedingungen	H	2243–2245	Schulleitung schafft Rahmenbedingungen für Austausch, Beratung und Weiterbildung im Kollegium	Schulleitung schafft Rahmenbedingungen für Weiterbildung auf Integration
	B	211–212, 456–459	Unterstützung durch Schulleitung auch im Hinblick auf förderpädagogische Denkweisen, z.B. Fortbildungen der RL zur Thematik der Integration	
	B	606–607	Sehr engagierte Schulleitung die FL viel ermöglicht	Engagierte Schulleitung ermöglicht viel
Schulleitung Unterstützung	D	1335–1337, 1346	Harmonische Zusammenarbeit mit dem Vorgesetzten	Zusammenarbeit mit der Schulleitung
	J	2585	Unterstützung durch Schulleitung wichtig	
	B	614–617	Wertschätzung und Anerkennung durch die Schulleitung	Wertschätzung und Anerkennung der Arbeit Durch die Schulleitung
Schulleitung Anerkennung	H	2238–2240	Schulleitung schätzt Arbeit	
	C	971–975	Wertschätzung durch die Schüler, Eltern, Kollegen und Schulleitung als großer Unterstützung	
	H	2238–2240	Schulleitung steht hinter dem was man tut	
Politik Rahmenbedingungen Kollegium	E	1674, 1678–1681	Viele Freizeitpädagogen und Integrationshelfer, Genügend Personal für pflegerischen Aufwand und Integrationshilfe	Zusammenarbeit unterschiedlichster Professionalitäten
	B	146–149, 163–176	Unterschiedliche Lehrerkollektive: Vorteil: vieles wird nicht so persönlich genommen, geringere kollegiale Einspanntheit	Entspannter Umgang durch unterschiedliche Kollektive
	B	531–535	Zeit und Vertrauen um Zusammenarbeit aufzubauen	Möglichkeiten untereinander Zusammenarbeit aufzubauen
Politik Rahmenbedingungen Anzahl Integrationsstunden	B	681	Mehr Integrationsstunden für Kinder	Mehr Integrationsstunden vom Amt
	D	1393–1396	Mehr Zeit zur Verfügung → mehr Integrationsstunden vom Amt	

Politik Rahmenbedingungen Gesetze	B	742–745	Integration nicht als Kann-Bestimmung sondern Gesetz	Integration gesetzlich vorgeschrieben
Politik Rahmenbedingungen Schule	F	1909–1912	Kleine, überschaubare, familiäre, integrative Schule	Überschaubarkeit der Schule
	D	1091–1094	Verbesserung Integrationsbedingungen durch: räumliche, materielle, finanzielle Zuwendungen → separate Räume	Räumliche, materielle und finanzielle Zuwendungen
	D	1408–1411	Mehr Raummöglichkeiten, um Verbindung Sprache – Bewegung – Rhythmus zu ermöglichen	Räumliche Zuwendungen
	K	2956–2958	Rahmenbedingungen für Integration an privater Schule als gut bezeichnet	Bessere Rahmenbedingungen an privaten Schulen
	C	981, 988–990	Beratung und Supervision als regelmäßiges Angebot → Fokus auf konkrete Probleme zu setzen gibt viel Entlastung	Supervision und Beratung
Politik Unterstützungsprogramme Psychohygiene	C	1007–1025	Selbstreflexion der eigenen Geschichte um sich tiefstehenden Konflikten bewusst zu werden und diese entgegen der annahmen oder bewältigen zu können (Anmerkung: Übertragung von Erlebnissen aus früherer Zeit auf die eigene professionelle Rolle)	Möglichkeiten der Eigenreflexion
	J	2738–2752	Supervision, als Stütze empfunden, aber selbst bezahlt – nicht vom Schulumt	
	K	3260–3266	Supervision als Pflicht für Neue Teams und bei Bedarf, aber keine Lösungsgarantie	Supervision als Pflicht und Bedarf, aber keine Lösungs- garantie
	B	698–700	Integrationslehrernetzwerk als Möglichkeit zum Austausch	Integrationslehrernetzwerk
Politik Unterstützungsprogramme Vernetzung	H	2351–2352	In Lehrerausbildung Handwerkszeug für Umsetzung des Integrationsgedanken vermitteln	Handwerkszeug für Integration vermitteln
	B	714–722	Lehreraus- und -fortbildung der RL hinsichtlich fachlicher Kompetenz zum Förderschwerpunkt	Weiterbildung von Regelschullehrern in Entsprechenden Förderbereichen

Politik Bildungssystem	D	1443–1456	Ausbildung von Grundschullehrern in entsprechenden Förderbereichen → aber: keine Einsetzung des FL → unterrichtsimmanente Förderkompetenz aufbauen (keine Therapie)	Ausbildung von Grundschullehrern in entsprechenden Förderbereichen → aber: keine Einsetzung des FL → unterrichtsimmanente Förderkompetenz aufbauen (keine Therapie)
	G	1960–1962	Mehr Fortbildungen für sich selbst, Horizonterweiterung, nicht so fest gefahren	Fortbildungen aus Eigeninitiative
	D	1357–1368, 1376–1383	Gewisses Wachstum der Einstellung des Kollegiums und der Schulleitung → müssen auf Zusammenarbeit eingeht spielen → schrittweises vorbereiten der Kollegen	Vorbereitung des Kollegiums auf Zusammenarbeit
	F	1901–1904	Mehr Hilfen anbieten für Schulen, die Integration betreiben wollen → haben Angst davor	Unterstützung bieten für an Integration interessierte Schulen
	B	631–633, 642	Schulartenübergreifende Seminargruppen in der Lehrerbildung → Möglichkeit zum Austausch, Aufbau von Verständnis und Empathie für andere Sichtweisen	Schulartenübergreifende Zusammenarbeit
	A	111	Umstrukturierung des Bildungssystems	Umstrukturierung des Bildungssystems
	F	1923–1926	Weiterführung der Integration im Sekundarbereich und angegliederte Werkstatt	Integration in alles Schulformen
	J	2624–2626	Ganztagsschule als Möglichkeit für intensivere pädagogische Arbeit mit den Kindern	Ganztagsschule für intensivere pädagogischen Kontakt
	A	77–85	Hilfe von außerschulischen Institutionen z.B. Uniklinik, Therapeuten, sozialpädiatrisches Zentrum, Regional-schulamt	Zusammenarbeit mit außerschulischen Institutionen, z.B. Uniklinik
	A	96–98	Eltern besser über außerschulische Möglichkeiten informieren → dadurch würde Akzeptanz Eltern und Zusammenarbeit der Eltern verbessert	Informieren der Eltern über außerschulische Möglichkeiten
Politik Arbeitsrecht	J	2604–2607	Entlastung durch Installation von Schulsozialarbeit	Entlastung durch Schulsozialarbeit
	K	2939–2941	Zunächst wg. Entscheidung für Integrative Arbeit an Privatschule kein Beamtenstatus, der später erhalten werden konnte	Sicherheit durch Beamtenstatus

Bewältigung Personenbedingt	Inter- view	Zeilen- verweis	1. Zusammenfassung & Reduktion	2. Zusammenfassung & Reduktion
Arbeitsorganisation Abwechslung	E	1615–1618	Wechsel der Professionen innerhalb der Arbeitswoche (2 Tage FL, 2 Tage Psychotherapeutin) = persönliche Lösung gegen das Ausharren	Unterschiedliche Professionen ausüben als Schutz vor Burn-Out
	G	2075–2076	Aufgaben delegieren können	Fähigkeit zur Aufgabendelegation
Arbeitsorganisation Delegation	D	1260–1269	Aufgabendelegation → muss bereit sein dies zu tun & sich selber sagen: „Hier sind meine Grenzen“	
	D	1053–1057, 1128–1131, 1237, 1248	Straffe Organisation der vielfältigen Arbeit	Organisation der eigenen Arbeit
	C	950–952	Problem: Motivation → Versuch sich besser zu disziplinieren bestimmte Sachen jetzt abzuarbeiten	
Widerstandskraft Offensive Problembewältigung	D	1200–1203	Ehrgeiz und Optimismus, Offensein für Probleme anderer = gute Grundlage für Beruf	Ehrgeiz, Optimismus und Offenheit als gute Grundlage für Beruf
Widerstandskraft Resignationstendenz bei Misserfolgen	B	449	Durchhaltevermögen	Durchhaltevermögen
Widerstandskraft Distanzierungsfähigkeit	C	948–950, 952	Problem: zu viele Sachen → sich über eigenen Ressourcen und Prioritäten klar werden und gegebenenfalls weglassen	Bei hohem Arbeitsaufwand eigene Ressourcen und Prioritäten erkennen
	D	1190–1193	Reflexion des Arbeitsaufwands und der eigenen Ressourcen → Arbeit weglassen, entspannen, Privatleben machen	
	D	1268–1269	Muss eigene Grenzen erkennen und setzen	Grenzen erkennen und setzen
	D	1275–1277	Aufpassen, dass Privatleben auch noch ein gewissen Stellenwert hat	Stellenwert Privatleben
	K	3083–3085	Balancieren zwischen Einsatz und Distanzierung	Balance zwischen Einsatz und Distanzierung

Emotionen	E	1515–1516	Freude zu beobachten, wie sich die Kinder unter integrativen Bedingungen entwickeln	Integration wird als lohnenswerte Sache angesehen
	E	1573–1574	Aufgaben in Integration = inhaltlich anspruchsvoller und sehr lohnenswert	
	H	2154–2155	Arbeit nicht belastend, da ständig etwas neues ausgedacht wird	Abwechslung
	J	2803–2807	Durch Entfall der Doppelbesetzung plötzlich allein für Klasse zuständig nach Entfall einer als schwierig eingeschätzten Beziehung	Entlastung durch Wegfall von schwierigen Kooperationen
Kompetenzen Teamfähigkeit				
	B	577	Kompromissfähigkeit	Kompromissfähigkeit
Kompetenzen Flexibilität	G	2029–2036	Grundoffenheit & Mut zum Austausch und Zusammenarbeiten, um sich auch in die Karten gucken zu lassen → d.h. aber nicht, dass alle den gleichen Unterrichts- und Arbeitsstil haben	Grundoffenheit und Austausch
	B	587–590	Flexibilität und Bereitschaft, Planungen umzuändern	Flexibilität
Kompetenzen Kommunikationsfähigkeit	B	212–214	Verhaltensweisen der FL begründen und erklären → mehr Verständnis bei den RL	Interdisziplinäre Kommunikation
Kompetenzen Kooperationsfähigkeit	B	436–437	Unterstützung RL durch Kopien und Übungen	Gegenseitige Unterstützung und Zusammenarbeit im Kollegium
	D	1252–1255	Lösung von Problemen, weil viele Leute mitdenken und mit planen → nicht alleine die Zügel in der Hand halten	
Kompetenzen Wissenserweiterung	D	1163–1165, 1200	Routine, Berufs- und Lebenserfahrung,	Berufs- und Lebenserfahrung
	K	2991–2997	Zunächst als belastend empfundene Anforderungen von Eltern durch zunehmende Erfahrung sicherer begegnet	

	E	1609–1615	Weiterbildung, Fortbildung und Entwicklung = persönliche Lösung gegen das Ausbrennen	Weiterbildung und Entwicklung als Lösung
	J	2864–2870	Übernahme der Funktion der Beratungslehrerin und systemische Weiterbildung	Spezialisierung
Einstellung Positive Einstellung zur Integration	K	3203–3204	Eigene Überzeugung hilft, auch wenn Arbeit Kraft kostet	Transzendenz

3. Anforderungen

Anforderung	Inter-view	Zeilenverweis	1. Zusammenfassung & Reduktion	2. Zusammenfassung & Reduktion
Kompetenz Kommunikationsfähigkeit	D	1151–1152	Gespräche auch mit den Eltern und Lehrern	Eltern- und Lehrgespräche
Kompetenz Teamfähigkeit	D	1099–1107, 1353	Mehrere Schulen, d.h. mehrere Standorte, mehrere Teams → Flexibilität und Teamfähigkeit	IntegrationslehrerIn an mehreren Schulen → Arbeit mit mehreren Kollegien erfordert Flexibilität und Teamfähigkeit / Kooperation auf beiden Seiten
	D	1358–1359, 1376–1383	Bereitschaft zur Kooperation (beide Seiten, RL & FL)	
	J	2642	Teamfähigkeit zentral, musste erlernt werden	Erlernen von Teamfähigkeit als Kompetenz
	J	2680–2685	Weil Zusammensetzung der Teams vorgegeben und nicht frei wählbar ist, ist Teamfähigkeit und die Arbeit im Team nicht immer einfach	Arbeit in zusammengesetzten Teams
	K	3015–3018	Teamarbeit ist der Knackpunkt der Integration	Teamarbeit Voraussetzung für gelingende Integration
	K	3182–3185	Integration fängt schon bei den Lehrern an	
	J	2733	Arbeit im Team regt zu Kreativität an	Teamarbeit bringt kreativere Lösungen

Pos. Individuelle Einstellung zur Integration	D	1437–1438	Immer mehr FL und RL müssen sich auf Integration einstellen → in der Weiterbildung und im Engagement	Integration = Zukunft → muss sich jeder darauf einstellen hinsichtlich (persönlicher) Weiterbildung und Engagements
	H	2137–2138	Individuelle Einstellung = grundlegende Voraussetzung für das Gelingen von Integration	
	K	3158	Einstellung der tätigen Pädagogen wichtig für Gelingen der Integration und gute Bewältigung	Richtige Einstellung auch Voraussetzung für gute Bewältigung
Pos. Individuelle Einstellung zur Innovation	H	2205, 2213–2217	Große Herausforderung = möglichst nicht soviel separat mit dem Kind zu machen → Bedarf im Prinzip ganz andere Herangehensweise, völlig neue Aufbereitung des Materials und Unterrichtsstoffs	Integration stellt neue Anforderungen an den Unterricht → Bedarf Wille sich darauf einzulassen und Unterricht in einen „ganzheitlichen / nicht separierenden“ umzuwandeln
	H	2350–2351	Muss Veränderungen, die Integration mit sich bringt, wollen und sich auf neues einlassen können	
	H	2290–2297	Einstellungsänderung, Vielfalt willkommen heißen, „dass es die einen und die anderen“ nicht mehr gibt	Integration bedarf Aufbau neuen Menschenbilds in der die Schüler in ihrer Individualität angenommen werden
Pos. Individuelle Einstellung zum Menschenbild	K	3161–3164	Menschenbild und Haltung entscheidend	
	J	2590–2591	Hohes Maß an Identifikation des Kollegiums mit der Schule	
Arbeitsumfang qualitativ	D	1139–1142, 1147–1152	Voll konzentriert, sprachlich unheimlich aktiv → sehr hohe Intensität und Konzentration meinerseits (in der Kleingruppenförderung)	Integration = größere geistige Herausforderung: – in Kleingruppen-/Einzelförderung, weil FL durchgängig aktiv sein muss – im Klassenunterricht, weil Unterricht „ganzheitlich / nicht separierend“ sein muss
	E	1554–1564	Größere geistige Belastung, da man Unterricht so gestalten will (muss), dass alle gleichermaßen daran teilnehmen können → ist eine zusätzliche Herausforderung	
	K	2108–3109	Unterricht auf sechs, sieben Niveaus ausrichten	Integration erfordert mehr Vorbereitung

Arbeitsumfang quantitativ	J	2597–2600	Diskrepanz zwischen Anforderung an Schule (Bildungsauftrag) und Wirklichkeit (vor allem erzieherisch-sozialarbeiterisch geprägte Anforderungen)	Zunahme der erzieherisch-sozialarbeiterischen Aufgaben (nicht integrationsbedingt)
	K	3165–3168	Einbeziehen von verhaltensauffälligen Schülern entsprechend ihrer Bedürfnisse aufwendig	Unterschiedliche Bedürfnisse als Herausforderung
	D	1061–1067, 1208–1219	Integrative Arbeit = vielseitiger und wesentlich umfangreicher (Diagnostik, Unterricht, Therapie und Nachbetreuung muss eine Einheit ergeben)	Integrative Arbeit = Vielseitiger und umfangreicher → größerer Organisationsbedarf
	G	1974–1975	Größere Organisation bei Integration nötig	
	J	2722–2723	Sitzungen für Absprachen und Kooperation zeitaufwendig, aber Entlastung	Vermehrt Sitzungen für Kooperation
	K	3191–3198	Integration erfordert entsprechend gute personelle Ausstattung (z.B. Viererteam für Klasse von 20 Kindern mit 4 Kindern mit Behinderung)	Integration erfordert gute personelle Ausstattung

4. Standort

Standort Arbeitsverhalten	Inter- view	Zeilen- verweis	1. Zusammenfassung & Reduktion	2. Zusammenfassung & Reduktion
Arbeitsengagement Beruflicher Ehrgeiz	D	1197	Sehr ehrgeizig	Sehr ehrgeizig
Arbeitsengagement Innovationswille	H	2131–2132, 2143–2150	Integrative Arbeit = interessantere Arbeit weil Verschiedenheit der Kinder andere Anforderungen stellt → muss wirklich von Bedürfnissen und Voraussetzungen des einzelnen Kindes ausgehen → macht Arbeit spannend, weil man sich ständig etwas Neues überlegen muss	Neuen Herausforderungen der Integration („ganzheitlicher / kein separierender Unterricht) = interessant und spannend → überlegt sich gerne neue Dinge
Arbeitsengagement Einstellung zur Integration	B	236–237	Integration entspricht Neigungen, dass was ich mir unter moderner Schule vorstelle	Integration entspricht persönlicher Neigung / persönlichen Interesse und Grundeinstellung

C	809–828	Integration entspricht eigenen Vorstellungen → weil es sich auf jeder Ebene auszahlt	
G	1972–1984	Bevorzugung Integration, da sie innerer Grundeinstellung entspricht, obwohl schwieriger zu organisieren	
G	1989–1997	Aktuelles Interesse an Integration	
H	2133	Integration sollte das Normale sein	
J	2493	Befürwortet gemeinsamen Unterricht	
K	2934–2937	Hat sich trotz Option Sonderschule und Beamtenstatus für Integration entschieden (ohne Beamtenstatus)	
K	2952–2953 2973–2974	Sehr positive Einstellung, dass Integration der richtige Weg ist	
F	1901	Integration lohnt sich	Integration lohnt
J	2837–2839 2844–2845	Probleme an der Schule waren nicht integrationsspezifisch, sondern allgemeinerer Natur	Integration nicht für Hauptprobleme an Schulen verantwortlich
K	2937–2938	Arbeit macht Spaß	Integration bringt persönlich Freude
B	123–126	Lehrerdasein als Berufung → darum Tag zu kurz um alle Vorhaben zu realisieren	Lehrertätigkeit als Berufung bzw. Hobby
B	238	Arbeit ist mein Hobby	
B	301–308	Bewusste Abhebung vom „Halbtagsjobber“-Bild des Lehrers	Großes Engagement
B	358–368	Schule = oberste Priorität → macht keine halbherzigen Sachen	
C	833	großes Engagement	
D	1158	Ist sehr gerne in die Arbeitsintensität, die bei integrativer Arbeit vorliegt, involviert	Ist sehr gerne in die Arbeitsintensität, die bei integrativer Arbeit vorliegt, involviert
J	2647–2657	Reduktion der eigenen Ansprüche als wichtige Lektion	Reduktion der eigenen Ansprüche
K	3055–3061	Übernahme der stellvertretenden Schulleitung ohne entsprechende Kompensation, weil Schule am Herzen liegt	Besonderer Bezug zur Schule

Arbeitsengagement
Vorausgabebereitschaft

	K	3075–3085	Bewusster Verzicht, noch mehr Aufgaben in der Schule zu übernehmen	Bewusster Verzicht auf Engagement zur Schonung
	K	3220–3223	Hoffnung, noch lange Arbeiten zu können	Hoffnung, noch lange arbeiten zu können
Widerstandskraft Innere Ruhe / Ausgeglichenheit	B	327–328	Hyperaktivität, chaotischer Mensch, Kompensation durch Arbeit	Eher unausgeglichen → aber: medizinisch bedingt (Hyperaktivität) & Kompensation durch Arbeit
Widerstandskraft offensive Problembewältigung	F	1757–1765	Föpäd = schöner in Integration → d.h. Überraschungseffekt bei den Schülern → reizt mehr	Positiver Umgang mit Herausforderungen der Integration → Überraschungen reizen mehr
	K	3073	Offensiver Problembewältigungsstil auch als frustrierend empfunden	Offensive Problembewältigung mit Frustrationen verbunden
Arbeitsstil	E	1623	Kooperativ	Kooperation
	F	1810	Kooperativ	
	G	2009	Kooperationsfähigkeit	
	K	3014–3015	Kooperation A und O	
	H	2181–2182	Einzelkämpfer, der nicht so gerne alles mit anderen abspricht	Einzelkämpfer, hält nicht gerne Absprachen mit anderen
	H	2188	Perfektionistisch, nicht sehr zeitökonomisch	Genau bzw. gute Unterrichtsvorbereitung
	B	329–332	Sehr penibel, sehr genau	
	B	342–355	Arbeitsweise für eigenen Kräftehaushalt nicht sehr von Vorteil	aber nicht (zeit)ökonomisch
	D	1198–1199	Flexibel, Gut vorbereitet	dennoch Raum für Flexibilität
	H	2183–2192	Genau Vorbereitung aber trotzdem flexibel um auf Bedürfnis des Kindes einzugehen	

	E	1623	zeitökonomisch, effektiv (d.h. sich nicht im Detail verlieren)	effektiv, klar strukturiert	zeitökonomisch
	F	1810, 1814	klar strukturierter Arbeitsstil, nicht immer zeitökonomisch		Teilw. zeitunökonomisch
	C	881	Offen, locker, humorvoll, flexibel und kreativ	Offen, locker, humorvoll, flexibel und kreativ Involviert in verschiedenen Aktivitäten bzw. Projekte → Arbeitskumulation Veränderung durch Erfahrung von zielorientiert zu klimaorientiert Perfektionistisch in Richtung ökonomischer	
	B	332–334	„Tanzt auf vielen Hochzeiten“, Arbeit häuft sich dann oft an		
	J	2557–2561	Von perfektionistisch zu kooperativ und atmosphärisch		
	K	3035–3042	Perfektionistisch, aber Versuche zu reduzieren		

Standort Befindlichkeiten	Inter- view	Zeilen- verweis	1. Zusammenfassung & Reduktion	2. Zusammenfassung & Reduktion
Belastungen	B	129–130	Fühle mich wenig belastet	Wenig belastet
	G	1942–1944	Kein ausgebrannter Lehrer	
	K	3053	Eigentlich nicht viele Probleme	
	K	3128	Wünscht sich keine zusätzliche Entlastung oder Unterstützung	
	H	2175	Anstrengend aber ganz viel Spaß	Arbeit = anstrengend & mit der Zeit etwas Schwung verloren, aber macht dennoch Spaß → dadurch nicht als zu große Belastung empfunden (?)
	H	2172–2175	Im Laufe der Zeit weniger Schwung weil es anstrengend ist (eventuell weil Parallelstudium)	
Einstellung zum Beruf bzw. zur Arbeit	J	2591–2592	Arbeit und Stress haben zugenommen	Zunahme der Anforderungen
	B	291–292	Arbeit macht Spaß	Arbeit macht Spaß

C	832	Durchweg positive Empfindungen	Positive Empfindungen gegenüber Beruf / Arbeit
G	1987	Positive Empfindungen des Berufs gegenüber	
K	2979 3006–3007	Das Gefühl, am richtigen Ort zu sein.	
B	300	Zufriedenheit im Beruf	Zufriedenheit im Beruf → wird gerne ausgeübt
D	1125–1128	übt Beruf gerne aus, Enthusiasmus und Freude der Arbeit gegenüber, mit Optimismus	
F	1797	Gehrt gern in die Schule, ist der richtige Beruf	
H	2170–2171	Sehr neugierig auf das was mich jeden Tag erwartet, freu mich auf die Kinder	Neugierig auf jeden neuen Tag
J	2424–2425	Verneinung der persönlichen Eignung zum Beruf	Verneinung der persönlichen Eignung zum Beruf
J	2494–1496	Persönlich ungeeignet für Beruf, anderen außerschulischen Weg gegangen	
J	2511–2526 2873–2874	Wechsel des Arbeitsfeldes außerhalb der Schule, aber weiterhin pädagogische Tätigkeit	Wechsel des Arbeitsfeldes
K	3166–3168	Unterschiedliche Bedürfnisse der Kinder als Herausforderung	Unterschiedliche Bedürfnisse der Kinder als Herausforderung